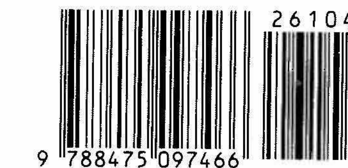
El eje que vertebra los ocho trabajos recogidos en este libro es la relación entre la escuela, el Estado y la economía. Lejos de las adscripciones unilaterales a la democracia o al autoritarismo, el autor concibe la institución como escenario e instrumento de lógicas contrapuestas.
El análisis parte de la combinación de luces y sombras del legado de la Ilustración, prosigue a través de las contradicciones entre la economía capitalista y el Estado representativo, se adentra luego a fondo en la antigüedad de la participación democrática en la gestión de los centros escolares, y se cierra con la crítica de la enseñanza de las ciencias sociales.
Mariano Fernández Enguita es sociólogo y profesor de la Universidad Complutense, y buena parte de su trabajo ha estado dedicado a los problemas de la educación. Entre sus libros destacan *Trabajo, escuela e ideología* (1985), *Integrar o segregar* (1986), *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo* (1990), *La escuela a examen* (1990) y *Educación, formación y empleo* (1992). Es director de las revistas *Educación y sociedad* y *Política y sociedad*.

ISBN 84-7509-746-4

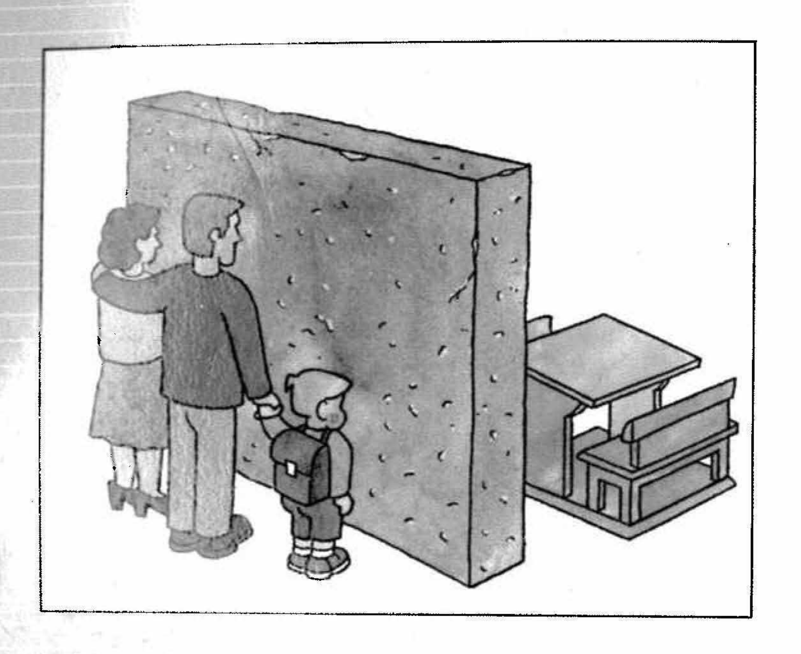



Paidós Educador / 104

Mariano Fernández Enguita

Poder y participación en el sistema educativo

Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático



Paidós Educador

PAIDOS EDUCADOR

Ultimos títulos publicados:

Mariano Fernández Enguita

Poder y participación en el sistema educativo

Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático



ediciones PAIDOS

Barcelona-Buenos Aires-México

Cubierta de Julio Vivas

1.ª edición, 1992

ISBN: 84-7509-746-4
Depósito legal: B-594/1992

Impreso en Hurope, S.A.,
Recaredo, 2 - 08005 Barcelona

Impreso en España - Printed in Spain

SUMARIO

PRESENTACION

Este volumen reúne ocho trabajos, parte de ellos ya publicados en revistas especializadas, cuyo denominador común reside en que giran en torno a la problemática de la relación entre el sistema educativo, más específicamente el no universitario, y el sistema político, concretamente el sistema democrático.

No se centra este estudio en los temas más habituales cuando se habla de la situación de la enseñanza, que son la igualdad de oportunidades y el contenido de la enseñanza, sino en las implicaciones de la democracia en el funcionamiento cotidiano y regular de las escuelas. De la igualdad de oportunidades, aunque secundariamente, me he ocupado en otros libros como *Integrar o segregar* (Barcelona, Laia, 1985), *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional* (Barcelona, Laia, 1987), *La escuela a examen* (Madrid, Eudema, 1990) y *Juntos pero no revueltos* (Madrid, Visor, 1990). Del contenido de la enseñanza he hablado algo, aunque fragmentariamente, en algunos artículos, en parte de los tres últimos libros citados y en *Hágalo vd. mismo* (Madrid, CIDE, 1991), y lo hago también en un trabajo de los que integran este volumen («El aprendizaje de lo social»).

Lo que los trabajos aquí recopilados abordan es, sobre todo, la problemática de la gestión y la participación en los centros de enseñanza no universitaria, eso que suele llamarse la «gestión democrática», que refleja en el día a día de las escuelas las contradicciones globales de nuestra sociedad y, en particular, la contradicción entre el carácter democrático de nuestra organización política y las tendencias autoritarias tanto de la economía capitalista como del aparato ejecutivo del Estado. En la medida en que las escuelas son uno de esos escasos escenarios en que han cobrado cuerpo viejas ideas sobre la «participación social», la «democracia de base», etc., éste es un tema que me ha preocupado y me sigue preocupando de manera especial, sobre el que sigo trabajando y sobre el que espero, algún día, poder ofrecer nuevos resultados y, en su caso, nuevas ideas.

El primero de los trabajos incluidos, «Sociedad y educación en el legado de la Ilustración: crédito y débito», fue escrito en un contexto marcado por el júbilo por el segundo centenario de la Revolución francesa, por dos siglos de iluminismo y poco antes de que ya se anunciara el «fin de la historia». Su propósito era y es mostrar que, junto a las «luces», el pensamiento liberal también dejó sus sombras, y reconocerlas y comprenderlas es condición imprescindible para superarlas, tanto en el ámbito social y político general como en el más restringido de la escuela.

«¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción estructura y actividad humana en la educación» es un artículo teórico, basado en conjeturas y fuertemente marcado por el marxismo, que pretende ilustrar cómo las contradicciones globales de y entre las esferas económica y política de nuestra sociedad se manifiestan en la escuela y en las relaciones entre ésta y aquéllas, a la vez que separar el niño del agua sucia del baño al hacer balance de las llamadas «teorías de la reproducción». «Participación y sumisión en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento» profundiza en la misma línea, pero lo hace ya adentrándose en la realidad de nuestras escuelas, particularmente en el nuevo contexto creado por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación y por la reforma de la enseñanza que, en el momento de escribirlo, estaba en proceso de experimentación (la que hoy todavía puede reconocerse, aunque con dificultades, en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo).

«La escuela del desencanto: profesionalismo docente y participación estudiantil» se basa en unos grupos de discusión, sobre la problemática de la participación, formados por profesores y alumnos en centros de enseñanza media. En él se muestra cómo las limitaciones a la participación, especialmente de padres y alumnos, no derivan simplemente de una estructura anónima, o apenas localizable en los lejanos cerros del «poder», sino también, y tal vez más, de la pugna de los profesores por reservarse un campo exclusivo de competencias y de su hostilidad hacia cualquier intervención de los «legos».

«Burocracia, propiedad, profesión y comunidad: Un análisis de las leyes de 1970, 1980 y 1985» compara la Ley General de Educación, la efímera Ley Orgánica del Estatuto de Centros Docentes y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, las cuales modelaron y transformaron sucesivamente los mecanismos de participación, señalando el progresivo desplazamiento del poder de la burocracia estatal a los propietarios de los centros (incluido, como tal, el Estado), al grupo de los profesores, al conjunto de la comunidad, de la que, además de estos últimos, forman parte padres y alumnos y que mejora su posición aunque no abandona nunca su papel de convidado de piedra.

«Participación y elección en España y en los Estados Unidos: dos sistemas escolares comparados», que fue escrito en colaboración con el profesor Robert F. Arnove (de la Escuela de Educación de la Universidad de Indiana, en Bloomington, EE.UU.), procede a cotejar las distintas formas de elección de centro y la participación en la gestión en dos países que presentan contextos muy diferentes, tanto en el pasado como en el presente, por el papel del Estado, de las administraciones locales, de las iglesias y de la sociedad civil, lo que permite alumbrar algunas claves de ambas realidades escolares.

«Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción» se adentra en cómo el énfasis alternativo en el Estado o en la economía (democrático el primero y totalitaria la segunda, por recoger la terminología de John Dewey) ha llevado a conclusiones distintas al analizar la escuela y sus funciones sociales tanto desde la perspectiva del funcionalismo como desde la del marxismo, las

dos corrientes dominantes en la sociología de la educación, repitiendo en cada caso el enésimo movimiento de vaivén entre considerar a la escuela como el puntal de la reproducción social y ver en ella la palanca de toda transformación.

«El aprendizaje de lo social», finalmente, abandona el terreno de las relaciones organizativas para adentrarse en el del contenido de la enseñanza, concretamente en el área de las ciencias sociales, e interrogarse sobre el porqué de la preeminencia presente y pasada de la geografía y la historia frente a la inutilidad de los esfuerzos por introducir la economía, la sociología, la antropología, la politología, el derecho, etc.

Tres de los trabajos, «¿Es tan fiero el león como lo pintan?...», «Participación en la experiencia escolar...» y «El aprendizaje de lo social» se publicaron originalmente en la revista *Educación y Sociedad* (números 2, 5 y 8, respectivamente). «La escuela del desencanto...» fue escrito para un libro-homenaje a la memoria de Carlos Lerena (VV.AA., *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, Universidad Complutense/CIDE, 1991). «Entre la esperanza del cambio...» se publicó en *Revista de Educación* 286 (1988). «Burocracia, propiedad...» y «Participación y elección...» son trabajos inéditos.

He preferido entregar a imprenta estos textos tal como en su día fueron escritos y, en su caso, publicados por primera vez, a pesar de que, de buena gana, habría modificado o, al menos, matizado algunos de ellos. El motivo de hacerlo así, aparte de la pereza a que todos tenemos derecho, es que no veo sentido en realizar pequeñas modificaciones habiendo renunciado previamente a refundir enteramente los textos en un trabajo global de nuevo cuño. El único inconveniente que resulta de ello, espero que menor, es la presencia de algunas reiteraciones que el lector sabrá disculpar.

CAPÍTULO I

SOCIEDAD Y EDUCACION EN EL LEGADO DE LA ILUSTRACION: CREDITO Y DEBITO

Si nuestra época es producto de la Ilustración en los terrenos del pensamiento económico y político, tanto o más lo es, sin lugar a dudas, en el del pensamiento educativo. No en vano la mayoría de los principales pensadores del movimiento iluminista le concedieron un importante espacio en su obra. Locke nos legó los *Thoughts on education*, Helvetius su *De l'Homme*, Rousseau el *Emilio*, Condorcet el *Rapport sur l'Instruction Publique*, Kant la *Pädagogik*, y ello sin contar los escritos menores de Voltaire, La Chalotais, Mirabeau y otros como el español Quintana.

EL LEGADO IRRENUNCIABLE

Si bien sus posiciones fueron muy distintas, a veces irreconciliables, todos tuvieron en común la idea de que el pensamiento no debía detenerse ante las barreras de la tradición, la superstición, la sumisión a los poderes establecidos o la censura eclesiástica. Rechazaban el pasado, visto bajo el indiferenciado color negro del despotismo, como una época oscurantista, y también los abusos del poder, posibles debido a la ignorancia en que habían sido mantenidos los pueblos. El progreso y la libertad, por el contrario —con la excepción del *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* de Rousseau—, se asociaban inequívocamente a la expansión de las luces y al imperio de la razón.

> Mostraremos —escribió Condorcet— cómo la libertad, las artes, las luces, han contribuido a la moderación y al mejoramiento de las costumbres; pondremos de manifiesto cómo esos vicios, tan frecuentemente atribuidos a los progresos mismos de la civilización, eran los de los siglos más groseros; que las luces y el cultivo de las artes los templaron, cuando no pudieron destruirlos; probaremos que esas elocuentes peroratas contra las ciencias y las artes están fundadas en una errónea aplicación de la historia; y que, por el contrario, los progresos de la virtud han acompañado siempre a los de las luces, al igual que los de la corrupción han sido siempre la secuela o el anuncio de la decadencia (Condorcet, 1980: 125).

¡Sapere aude!, ¡Atrévete a saber!, fue la divisa de la Ilustración, según Kant. Nada debía oponerse al progreso del conocimiento y ante nada debía detenerse éste. El saber se oponía al viejo orden teocrático en el campo de las ideas, al igual que el dinero hacía lo mismo con el viejo orden aristocrático en el más prosaico del poder. Pero el saber de una minoría no bastaba. Era necesario que alcanzase a la mayoría o, al menos, que pudiera ser reconocido por ella. Por eso la educación se convirtió de inmediato, para los ilustrados, en un instrumento crucial.

Si el orden aristocrático y el despotismo monárquico habían tenido su principal soporte ideológico en la iglesia, el nuevo orden debería tenerlo en la escuela. Althusser lo ha formulado taxativamente, combinando un acierto analítico con un desacierto terminológico: junto con la familia, el principal «aparato ideológico de Estado» en el antiguo régimen era la iglesia, pero en el nuevo pasó a serlo la escuela. Los ilustrados vieron en la educación formal el instrumento llamado a terminar con el predominio ideológico de la iglesia y a asegurar el consenso moral en torno al nuevo orden por venir. Nada hay de extraño en que la iglesia y las órdenes religiosas se convirtieran en el blanco de todos los ataques: por un lado, su dogmatismo y su intolerancia hacían de ella el enemigo por antonomasia de los intelectuales, mientras sus inmensas riquezas inactivas y sus escrúpulos ante la miseria la convertían en un obstáculo para la nueva burguesía; por otro, resultaba más fácil cebarse en ella que en los poderes laicos.

Si las luces debían extenderse a todos, aunque fuera en distintas dosis, la educación era la forma posible e imprescindible de conseguirlo y, por consiguiente, la llave del progreso de la humanidad. Los ilustrados, los reformistas de entonces, como los de hoy, encontraban más fácil remitir sus ansias de libertad e igualdad al terreno educativo que a los de la propiedad o el trabajo. Como escribió el filósofo de Königsberg:

> Arrebata imaginar que la naturaleza humana se desarrolla cada vez mejor mediante la educación y que ésta pueda adquirir una forma adecuada para la humanidad. Esto nos abre la perspectiva de un futuro género humano más feliz (Kant, 1968: 444).

Si Kant lo dejaba todo en manos de la educación, mirando al futuro, otros iluministas la responsabilizaban de todo, mirando al presente y al pasado. Por ejemplo, John Locke.

> Creo poder asegurar que de cien personas hay noventa que son lo que son, buenas o malas, útiles o inútiles a la sociedad, debido a la educación que han recibido. Es de ahí de donde viene la gran diferencia entre los hombres (Locke, 1968: 114).

Con un concepto más amplio de la educación, que nos remite, en general, a las circunstancias que rodean a cada persona, el sensualista Helvetius vino a

decir prácticamente lo mismo. Para él, las causas de la desigualdad residían en las distintas oportunidades de educación, aunque en un sentido más amplio que el que hoy daríamos a la expresión:

> ¿De dónde proviene la extremada desigualdad de los espíritus? De que nadie ve los mismos objetos, nadie se ha encontrado precisamente en las mismas posiciones, nadie ha recibido la misma educación y, en fin, de que el azar que preside nuestra instrucción no conduce a todos los hombres a metas igualmente ricas y fecundas. Por consiguiente, es a la educación, tomada en toda la amplitud del sentido que se pueda atribuir a esta palabra y en la que se encuentra comprendida la idea misma del azar, a la que hay que referir la desigualdad de los espíritus (Helvetius, 1795: IX, 78).

La educación aparecía así, para los ilustrados, casi como la pócima mágica llamada a terminar con los males de todo aquello de lo que abominaban: el despotismo y la opresión, la desigualdad entre los hombres, el oscurantismo y la superstición, la falta de libertad de pensamiento y la intolerancia...

Sería imposible dar cuenta adecuada de todos sus planteamientos, o de los principales entre ellos, en un espacio tan reducido como el que aquí parece razonable —tanto más si se tiene en cuenta que la Ilustración no fue un movimiento organizado con unos objetivos compartidos, sino más bien la confluencia de distintas corrientes de pensamiento en un contexto histórico y con un estado de ánimo común—. Cabe, sin embargo, señalar algunos de sus temas centrales y recurrentes.

Todos criticaron acerbamente el estado de la educación existente, en particular su dogmatismo y su carácter disciplinario, y abogaron por un acercamiento a los intereses o a las disposiciones naturales de los educandos y por un relajamiento de las formas. Algunos, como Locke, se cebaron sobre la costumbre de enseñar en lenguas muertas, como el latín y el griego, o de convertirlas en componente central de la enseñanza.

Todos apostaron por conceder mayor espacio a las ciencias de la naturaleza frente a las anquilosadas materias del *trivium*, y algunos, como Locke y Rousseau, por la introducción del trabajo en la formación de la persona, mediante el aprendizaje de un oficio.

Todos quisieron una educación no dogmática sino crítica, no encaminada a instilar las verdades de turno sino a preparar al individuo para buscarla por sí mismo o, al menos, para elegir entre sus distintas versiones. Esto resultaba particularmente importante en lo concerniente a la religión, colocada más allá de los límites de la razón —y, por tanto, como materia no susceptible de discusión— por Locke, sustituida por la religión natural por Rousseau, relegada a la conciencia personal por Kant y oblicuamente abominada por Helvetius y Condorcet. El objetivo a alcanzar no era la adquisición de conocimientos, sino la autonomía de espíritu. Como había dicho Montaigne, tiempo atrás: «cabezas bien hechas, no cabezas bien llenas».

Todos asignaron un papel más importante a la formación de la conducta y del entendimiento que a la transmisión de conocimientos o ideas. Del entendimiento, porque veían ahí la base de la libertad de conciencia y la tolerancia. De la conducta, porque veían en la educación el instrumento para sacar al hombre de su estado natural, bien fuera con objeto de que pudiera sumarse al contrato social (Locke), de que alcanzara la moralidad (Kant) o de que fuera un buen ciudadano de la República (Rousseau; contra lo que piensan quienes solamente han leído el *Emilio*, el pensador ginebrino era un ardiente defensor de la idea de una educación nacional).

Todos reconocieron de un modo u otro la especificidad de la infancia, fuera declarándola una etapa premoral, a través de su vinculación a la naturaleza, u optando por un cierto facilismo en la instrucción.

Donde menos acuerdo hubo entre ellos fue en la organización institucional de la educación. Todos criticaron sin piedad las escuelas de su época, pero las alternativas propuestas fueron distintas. Locke, por ejemplo, detestaba las «escuelas públicas» —es decir, las escuelas a secas— y consideraba que la educación adecuada para un niño solamente podría venir de un preceptor privado. Kant, por el contrario, desconfiaba del particularismo de las familias y prefería la educación pública a la doméstica.

Locke se revolvería en su tumba ante la idea de una educación a cargo del Estado, y Kant quería que éste tuviera simplemente la función de administrador, pero no directamente la de educador. Condorcet, por el contrario, abogó por un sistema nacional de educación.

Las tribulaciones de Condorcet al respecto pueden ayudarnos a entender mejor el problema. En el *Rapport* afirmaba sin vacilaciones que, puesto que

> la primera condición de toda instrucción es no enseñar más que la verdad, los establecimientos que el poder público le consagre deben ser tan independientes como sea posible de toda autoridad política (Condorcet, 1847: VII, 451),

pero, llegada la Revolución, consideró conveniente añadir una nota:

> Cuando el gobierno estaba en manos de un rey hereditario, era demasiado importante privarle de toda influencia sobre la instrucción (...) Ahora este motivo ya no existe. Lo único que importa sustraer a toda autoridad política es la enseñanza (Ibíd.: 521n).

En definitiva, los escrúpulos por la independencia de la educación desaparecieron o se mitigaron cuando su clase tomó el poder. Luego volveremos sobre la distinción, sólo aparentemente misteriosa, entre «instrucción» y «enseñanza».

Rousseau se había movido en el mismo dilema, aunque no nos dio la oportunidad de saber si la Revolución lo iba a resolver por él. Tanto en las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* como en su contribución a la *Enciclopedia* abogó por un sistema de educación nacional. Pero Rousseau pensaba en una sociedad como la delineada en *El contrato social*, al estilo de las ciudades-Estado del Lacio o Roma. En la sociedad que a él le tocó vivir, prefirió propugnar en el *Emilio* la educación por un preceptor privado y al margen de la escuela (si es que no se quiere considerar la propuesta en esta obra como un mero artilugio retórico).

La Ilustración, claro está, no partió de cero. En el plano más general fue deudora del pensamiento griego y, sobre todo y sin necesidad de remontarse más atrás, del Renacimiento, el Humanismo y la Reforma religiosa. En el campo específico de la educación es inevitable el reconocimiento de su anclaje en la dimensión intelectual de estos tres movimientos.

El Renacimiento ya había traído a un primer plano la importancia del saber frente a la tradición y abogado por una formación integral de la persona, al romper parcialmente con los usos escolares establecidos en favor de experimentos notorios como *La Giocosa*, fundada por Vittorino da Feltre, y ofrecer la obra de reformadores de la educación como Bruni d'Arezzo, Piccolomini o Vergerio.

La Reforma impulsó, aunque no siempre, la libertad religiosa y de conciencia y la transferencia de las escuelas de las autoridades eclesiásticas a los poderes laicos, y algunos de sus principales promotores, como Lutero, Calvino y Zwinglio, dieron a luz importantes escritos sobre la educación y apadrinaron o tomaron directamente las riendas de la reorganización de algunos sistemas escolares centroeuropeos.

El Humanismo, en fin, también centró buena parte de su atención en la educación, de manera secundaria en casos como los de Erasmo y Moro, pero de modo decisivo, sobre todo por su posterior influencia en la educación inglesa, en el de Vives. Todos criticaron implacablemente las Universidades y las escuelas de su tiempo, y Vives fue de los primeros en reclamar una educación ajustada al desarrollo, la individualidad y la psicología del niño.

Pero ninguno de estos movimientos tuvo la amplitud ni el alcance universal, en el espacio y en el tiempo, de la Ilustración. Es ésta la que nos ha legado la mayor parte de las ideas que todavía hoy forman parte del acervo y el discurso educativo y pedagógico. La influencia de algunos pensadores se hizo sentir especialmente en la estructura institucional de la educación: tal fue el caso de Condorcet, cuya impronta marcaría todos los proyectos legislativos de la Revolución francesa y algunos posteriores. La de otros recayó especialmente sobre el método y las relaciones pedagógicas: tal es el caso de Rousseau y, en menor medida, de Locke. Algunos tuvieron una influencia directa y sin mediaciones, como Locke, Rousseau y Condorcet. Otros la tuvieron a través de pedagogos que recogieron directa o indirectamente sus ideas como Helvetius y Kant.

ILUSTRACIÓN ¿PARA QUIÉN?

Llega ahora el momento de preguntarnos si el legado de la Ilustración ha sido inequívocamente positivo. Podemos empezar por una pregunta más simple:

¿a quién querían los ilustrados hacer llegar la educación? El lenguaje universalista de sus obras, sus constantes referencias al hombre, la humanidad, las facultades racionales, la autonomía de juicio, los derechos innatos, etc. conducen a pensar que su propuesta era universal y sin distinciones. ¿Acaso no comparten todas las personas la condición natural añorada por Rousseau, la estructura del pensamiento evocada por Locke y Helvetius o la capacidad de ser kantianamente racionales y morales? ¿Acaso la Declaración Universal de los Derechos del Hombre no fue la expresión más acabada del pensamiento ilustrado?

El mensaje de la Ilustración estaría entonces dirigido a hombres y mujeres, ricos y pobres, jóvenes y viejos, «blancos» y «de color». Estaría... pero no estuvo. Con raras excepciones de él quedaron excluidos, cuando menos, las mujeres, los pueblos no europeos y, más sutilmente las clases más desfavorecidas.

Empecemos por las mujeres, la mitad de la humanidad cualquiera que sea la dimensión espacial e histórica que se de a ésta. Algunos ni siquiera se ocuparon de decir algo sobre ellas, y no cabe pensar que quedaban subsumidas bajo el término «hombre» como concepto neutro. Otros lo hicieron, pero más valdría que no lo hubieran hecho.

Rousseau castigó a las mujeres con las páginas finales de su *Emilio*. Puesto que tenía que casar a su pupilo, no podía dejar de hacer algunas observaciones sobre la educación adecuada para la mujer elegida. En su descripción no encontramos otra cosa que la figura invertida de la educación de Emilio que tan caro ha hecho al autor entre la pedagogía reformista. Como el hombre está hecho para ser libre y la mujer para ser sojuzgada por él, la autoridad, ausente de la educación del primero, debía tener un papel prioritario en la de la segunda. Si él debía ser iniciado en la religión natural para luego elegir libremente, ella tenía desde el principio que ser educada en la confesión del padre y luego, si la religión era distinta, profesar la del marido. Si él necesitaba un sabio y prudente receptor, ella podía ser dejada en manos de sus progenitores. Si la pregunta del niño es: «¿para qué sirve eso?», la que cuadra a la niña es: «¿qué efecto hará eso?» Si él debe perfilar y formular la moral, ella sólo tiene que practicarla. Véase esta espléndida descripción de Sofía:

> (...) Es de índole apacible, tiene buen natural y el corazón muy sensible (...), (...), tiene afición a ataviarse (...) cantar (...) andar con ligereza, naturalidad y gracia (...), lindo talle en hacer cortesías (...). Lo que mejor sabe Sofía, y lo que con más esmero le han hecho aprender, son las tareas de su sexo, aun aquellas poco usadas, como cortar y coser sus vestidos. (...) Tiene Sofía agradable el entendimiento sin que sea brillante (...). Sofía está instruida en los derechos de su sexo y el nuestro (...). Poco estilo de mundo tiene Sofía (...). No sólo observa silencio y respeto con las mujeres de más edad, sino también con los hombres casados y ancianos; nunca aceptará un puesto superior a ellos, como no fuera por obediencia (...) (Rousseau, 1978: 311-316).

Kant no fue más justo con ellas. Aunque su remisión constante a la figura del ser racional hizo pensar a Schopenhauer y a algunos de sus seguidores que su idea de la moralidad sería aplicable no sólo a los hombres sino también a los ángeles o a los extraterrestres, puesto que era válida para todo ser dotado de racionalidad, él no dejó duda alguna de que no debía aplicarse en exceso a las mujeres. Por eso pudo escribir:

> A esto [la diferencia entre lo bello —femenino— y lo sublime —masculino—] deben dirigirse todos los juicios sobre las dos mitades de la especie humana, (...) esto han de tener a la vista toda educación y toda enseñanza y todo esfuerzo por fomentar la perfección moral de una y otra. No es suficiente pensar que se tienen ante sí hombres: es menester no perder de vista que estos hombres no son de una misma clase.
>
> (...) El bello sexo tiene tanta inteligencia como el masculino, pero es una inteligencia *bella*; la nuestra ha de ser una inteligencia profunda, expresión de significado equivalente a lo sublime.
>
> (...) El estudio trabajoso y la reflexión penosa, aunque una mujer fuese lejos en ello, borran los méritos particulares de su sexo (...). A una mujer con la cabeza llena de griego, como la señora Dacier, o que sostiene sobre mecánica discusiones fundamentales, como la marquesa de Chastelet, parece que no le hace falta más que una buena barba (...). La mujer, por tanto, no debe aprender ninguna geometría; del principio de razón suficiente o de las mónadas sólo sabrá lo indispensable para entender el chiste en las poesías humorísticas (...).
>
> (...) En historia no se llenarán la cabeza con batallas ni en geografía con fortalezas (...).
>
> (...) El contenido de la gran ciencia de la mujer es más bien lo humano, y entre lo humano, el hombre (...).
>
> (...) Del universo, igualmente, sólo es menester que conozcan lo necesario para hacerles conmovedor el espectáculo del cielo en una hermosa noche (...) (Kant, 1978: 147-149).

La única excepción a la regla fue Condorcet, un feminista *avant la lettre* que, ya en el *Bosquejo*, había escrito:

> Entre los progresos del género humano más importantes para la felicidad general, debemos contar con la total destrucción de los prejuicios que han establecido entre los dos sexos una desigualdad de derechos, funesta incluso para el sexo al cual favorece. En vano se buscarían motivos de justificación en las diferencias de su organización física, en la diferencia que quisiera encontrarse entre sus capacidades intelectuales, entre sus responsabilidades morales. Esta desigualdad no ha tenido más origen que el abuso de la fuerza, y ha sido inútil que

luego se haya tratado de excusarla con sofismas (Condorcet, 1980: 241-242).

Pero incluso él, que propugnó la creación de escuelas mixtas y una instrucción común, consciente de la oposición de sus contemporáneos ofreció siempre una segunda línea de propuestas. Así, por ejemplo, cuando tras afirmar que la instrucción debe ser única para ambos sexos añade que

> si el sistema completo de la instrucción común (...) parece demasiado amplio para las mujeres, que no están llamadas a ninguna función pública, nos podemos limitar a hacer que recorran los primeros grados (Condorcet, 1847: 215-216).

Los ilustrados tampoco consideraban necesariamente como parte de la humanidad a redimir a los pueblos no europeos. Montesquieu, que encontraba intolerable el despotismo en Europa pero necesario en Asia, escribió sobre la esclavitud unas líneas escalofriantes:

> Si yo tuviera que defender el derecho que hemos tenido los blancos para hacer esclavos a los negros, he aquí todo lo que diría:
> Exterminados los pueblos de América por los de Europa, estos últimos necesitaron, para desmontar las tierras, llevar esclavos de Africa.
> El azúcar sería demasiado caro si no se obligase a los negros a cultivar la caña.
> Estos esclavos son negros de los pies a la cabeza, y tienen la nariz tan aplastada que es casi imposible compadecerlos.
> No se concibe que Dios, un ser tan sapientísimo, haya puesto un alma en un cuerpo tan negro, y un alma buena, es aún más inconcebible en un cuerpo semejante (...).
> Es imposible suponer que tales seres sean hombres, porque si lo supusiéramos, deberíamos creer que nosotros no somos cristianos (Montesquieu, 1970: 278-279).

Kant se mostró tan poco dispuesto a extender sus principios pretendidamente universales a las otras razas como se había mostrado a hacerlo con las mujeres, como se comprueba en esta observación casual:

> (...) Para ahorrar palabras, baste decir que el mozo era negro de los pies a la cabeza; clara señal de que lo que decía era una simpleza (Kant, 1978: 74).

La excepción, una vez más, fue Condorcet, que no dudó en proponer la abolición de la esclavitud y defender el derecho de los hombres negros de las colonias francesas a ser tratados en igualdad de condiciones que los blancos.

Pero las exclusiones no terminaban aquí, en esas dos formas de opresión, sexista y racista, aparentemente protegidas por prejuicios de difícil desarraigo. Tampoco todos los hombres blancos eran necesariamente iguales —o, tal vez, como los animales de Orwell, fueran todos iguales pero algunos más iguales que otros—.

Los *Thoughts* de John Locke tratan exclusivamente de la educación del *gentleman*, del caballero, y su autor no tuvo nunca la menor preocupación por la del resto de los mortales, más allá de lo necesario para desempeñar sus respectivos trabajos.

> Nadie está obligado a saberlo todo. El estudio de las ciencias en general es asunto de aquellos que viven con acomodo y disponen de tiempo libre. Los que tienen empleos particulares deben entender las funciones; y no es insensato exigir que piensen y razonen solamente sobre lo que forma su ocupación cotidiana (Locke, s/f: III, 225).

La Chalotais, autor de una propuesta de «educación nacional», no dudó en excluir de ella a los trabajadores, cuya única necesidad, en su opinión, era «aprender a manejar el buril y la sierra» (Querrien, 1979: 26). Voltaire, el «príncipe de la luz», aplaudía sin reservas tal opción, no dudando tampoco en afirmar que la *canaille* no era digna de ilustración, que la perpetuación de la ignorancia de las masas era fundamental —y así pensaría todo el que tuviera una propiedad y necesitara criados (en carta a Demilaville)—, que «todo está perdido cuando el pueblo se mezcla en la discusión» (ídem), que instruir al criado y al zapatero era perder el tiempo (en carta a D'Alembert) y que sobre su tierra quería «jornaleros, no clérigos tonsurados» (Laski, 1977: 184). También Mirabeau y Destutt de Tracy se opondrían de manera abierta y explícita a la generalización de la enseñanza.

Rousseau propugnó, como ya se ha indicado, un sistema de educación nacional, pero en el *Emilio* prefirió proponer una forma de educación, tan sólo posible para una minoría. Incluso en las *Consideraciones*, donde propone un sistema de educación nacional, defiende la homogeneidad de ésta afirmando:

> No me gustan en absoluto esas distinciones de colegios y academias, que hacen que la nobleza rica y la pobre sean educadas distinta y separadamente. Siendo todos iguales por la constitución del Estado, deben ser educados juntos y de la misma manera; y si no se puede establecer una educación pública totalmente gratuita, al menos hay que ponerla a un precio que los pobres puedan pagar (Rousseau, 1868: 709).

Es difícil saber si los «pobres» a que Rousseau se refería eran los pobres en general o la nobleza pobre en particular. En cuanto a Kant, que había declarado su preferencia por la «educación pública» —o sea, las escuelas— frente a la doméstica, afirmó también que

> se depende aquí, principalmente, de los esfuerzos privados y no tanto de la intervención de los señores, como pensaban Basedow y otros (Kant, 1968: 448),

pero lo que sin duda habían comprendido «Basedow y otros» era que, sin «los señores», la educación sería solamente para quien pudiera pagársela, o sea, para una minoría.

Incluso Condorcet defendió la gratuidad pero no hizo lo mismo con la obligatoriedad. (Los ilustrados españoles, y concretamente el *Informe* de Quintana, hicieron más o menos lo contrario: establecer la obligatoriedad por norma estatal pero dejar la gratuidad en manos de los municipios, lo que, como demostraría a finales del siglo la aplicación de la Ley Moyano, era tanto como proponer un imposible.) Por otra parte, éste es el momento oportuno para volver sobre la distinción entre «instrucción» y «enseñanza», antes mencionada. La primera era la instrucción básica, la segunda la enseñanza secundaria y superior. Al dejar la primera en manos del Estado y proclamar la autonomía de la segunda, Condorcet dividía a las personas en dos grupos: unas que serían sometidas a la acción del Estado educador, la mayoría; otras, la minoría, que se verían libres de su tutela. Para las primeras la inculcación ideológica y para las segundas la libertad de conciencia. Una perfecta división entre los sujetos pasivos y los agentes activos de la ideología que no vacilaría en recoger la contrarrevolución: Napoleón confió a las órdenes religiosas la instrucción básica y encomendó al Estado los liceos y la enseñanza superior, y Guizot haría tres cuartos de lo mismo.

LA TRASTIENDA DEL DISCURSO ILUSTRADO

El discurso ilustrado se dirigió aparentemente a toda la humanidad, pero, en realidad, su alcance real no era mayor que el del pensamiento griego clásico cuando, al tiempo que proclamaba iguales a todos los ciudadanos, no dudaba en reducir al esclavo a la categoría de *instrumentum vocale*, sólo un grado por encima del ganado, calificado de *instrumentum semivocale* (según la traducción latina de Aristóteles, quien, por otra parte, lamentaba la situación del hombre libre pobre al afirmar que su único esclavo era la mujer); o que el del pensamiento romano, que proclamaba la *humanitas* como principio universal al tiempo que el Imperio sometía a la esclavitud a buena parte de la humanidad bajo su dominio.

La época de la Ilustración fue también, no se olvide, la de la industrialización, con el sometimiento de una parte creciente de la población a la condición de trabajadores asalariados privados de propiedad; la de la expansión económica de las colonias, con la condena de millones de africanos a la esclavitud; la de la privatización y la domesticación de la vida familiar, con la separación entre esfera pública y esfera privada y el confinamiento de la mujer a la segunda; la

del internamiento, con la reclusión forzosa de locos, enfermos y, sobre todo, vagabundos.

El pensamiento ilustrado y liberal dividió a la humanidad en dos partes, una libre y otra sometida, aunque su tratamiento de la segunda consistiera las más de las veces en no aludir a ella si bien se dieron las siempre honrosas y notorias excepciones. Encuadró a la humanidad a lo largo de distintas líneas divisorias tales como la fortuna, el sexo, la raza o la edad. No es difícil reconstruir las dicotomías en que se organizaba:

Libres	*No libres*
Varones	Mujeres
Propietarios	No propietarios
Burgueses	Proletarios
Blancos	No blancos
Civilizados	Salvajes
Edad adulta	Infancia

Las dicotomías entre el estado de naturaleza y el estado civil (Locke), lo «sensible» y lo «inteligible» (Kant), la animalidad y la humanidad (Kant), etc. cobran así su pleno significado. El blanco frente al de color, el adulto frente al niño, el patrón frente al obrero, el rico frente al pobre, el guardián frente al preso... personifican la civilización frente a la barbarie, la madurez frente a la infancia, el carácter moral frente al sustrato animal, la razón frente al instinto.

No es difícil comprender la estrecha relación entre la «carga del hombre blanco», su «misión civilizadora», y la responsabilidad en la educación del niño. ¿Acaso no justificaba Kant la opresión supuestamente paternalista —después de la caza y captura y del viaje mortífero— del africano negro, fuera por el europeo en su propia tierra, Africa, o por el plantador americano en el sur de los Estados Unidos o el Caribe, al proclamar la simpleza del negro? ¿Acaso no fue ésta, desde el principio hasta el fin, la justificación blanca de la moderna esclavitud negra? ¿Qué podía haber más sencillo, tras tachar de inmorales o amorales a pueblos de costumbres distintas, negarles el tercer estadio de la educación kantiana, la autonomía de juicio, y forzarles al primero, la obediencia impuesta?

Y ¿qué hizo Rousseau sino justificar el sometimiento de la mujer al hombre al identificarlos a él con la sociedad y la razón y a ella con la naturaleza y el instinto? Por ejemplo, cuando afirmaba:

> No hay paridad ninguna entre ambos sexos en cuanto a lo que es consecuencia del sexo. El varón, sólo en ciertos instantes lo es, la hembra es toda su vida hembra, o a lo menos toda su juventud: todo la llama a su sexo, y para desempeñar bien sus funciones necesita de una constitución que a él se refiera (Rousseau, 1978: 278).

De manera análoga se legitimaron las distintas formas de trabajo forzoso, las reducciones salariales, la represión del vagabundeo y la mendicidad, las

restricciones a la movilidad y otros instrumentos dirigidos contra la clase obrera real y potencial a lo largo del siglo XVIII. Sus valedores fueron economistas ilustrados e ilustrados aficionados a la economía, formando un coro casi unánime en el que se integraron Bellers, Petty, Johnson, Fielding, Berkeley, Defoe, Townsend, Young, Law, Hume, Bentham, Hanway, Temple, Malthus, Ricardo, Say, etc. (sobre la posición de la economía política ante la clase obrera, en general, véase Furniss, 1965). Malthus resumió la opinión más extendida al afirmar que los trabajadores eran «inactivos, perezosos y sentían repugnancia por el trabajo» (citado por Bendix, 1963: 89), mientras que otros no dejaron de señalar su falta de previsión, su afición a la bebida, etc. En suma, un conjunto de atributos que indicaban un grado de civilización, dominio de la naturaleza, racionalidad, moralidad, etc. insuficiente.

Así como la historiografía al uso deja fuera de la Ilustración a los economistas de la época, y se centra sólo en los autores de obras filosóficas o políticas, entre unos y otros se dio en realidad una curiosa división del trabajo. Mientras numerosos filósofos ilustrados negaban al pueblo la educación o se la concedían de mala gana, los economistas propugnaban para él una educación un tanto especial, la de las casas de trabajo y las escuelas-taller. Unos y otros consideraban que el populacho era infantil, poco civilizado, etc., pero mientras los filósofos, pensando en las «luces», podían desdeñar su educación, los economistas, pensando en los hábitos de conducta, le concedieron una gran importancia.

En realidad, la Ilustración es un concepto historiográfico por el que se selecciona arbitrariamente un segmento del pensamiento en los orígenes de la edad contemporánea, en general del siglo XVIII. Tal vez sería más correcto hablar del liberalismo, cuya sección filosófico-política fue la Ilustración, pero cuya sección político-económica, más importante aunque menos inequívocamente emancipadora, fue primero el mercantilismo y luego el liberalismo económico.

En suma, el liberalismo o la Ilustración, proclamó la igualdad entre los hombres, pero dejó intactas las divisiones de sexo, raza o clase. Su deseo de abolir las desigualdades afectaba solamente a las derivadas de la cuna, es decir, a las diferencias estamentales propias de la época feudal. La mejor y más conocida manifestación de estos límites se encuentra en el sufragio político, que excluyó inicialmente, por doquier, a los no propietarios (sufragio censitario), las mujeres, los hombres de otras razas y los jóvenes, además de otros grupos menores. Que su ulterior extensión a estos sectores se llevara a cabo englobándolos en la lógica del mismo discurso que los había excluido es algo que muestra la potencialidad universalista de éste, pero que no debe hacer olvidar sus límites ni sus contradicciones internas. Al fin y al cabo, no fue el desarrollo libre y espontáneo del discurso lo que trajo sin más la inclusión de dichos sectores en la esfera de los derechos ciudadanos, sino el conflicto político y social, que en ocasiones con una dinámica revolucionaria, forzó la ampliación del ámbito del discurso y del orden político amparado por él.

LA RÉMORA ILUSTRADA EN LA EDUCACIÓN

Si hemos incluido la categoría de infancia como determinación de la ausencia de libertad en el discurso liberal o ilustrado, no ha sido simplemente para forzar el razonamiento mediante una metáfora. Locke excluyó a los niños y jóvenes de la libertad por su condición no adulta:

> Hemos nacido, pues, libres de la misma manera que hemos nacido racionales: pero de momento no podemos ejercitar la libertad ni la razón. La edad, que nos trae la una, nos trae también la otra. Vemos así cómo se compaginan la libertad natural y el sometimiento al padre y a la madre, y cómo ambas cosas se fundamentan en idéntico principio. El hijo es libre porque su padre lo es, ya que se gobierna por la inteligencia de éste, y seguirá gobernándose hasta el pleno desarrollo de su propia vida. La libertad de que goza el hombre que ha llegado a la edad de la discreción, y el sometimiento del niño a sus padres hasta que la alcanza, marchan tan unidos entre sí y son tan evidentes (...) (Locke, 1976: 46).

En el siglo siguiente, John Stuart Mill, codificador del liberalismo, no fue menos drástico:

> Probablemente no sea necesario decir que (...) no estamos hablando de los niños ni de los jóvenes de menor edad que la que la ley pueda fijar como condición adulta de los hombres o mujeres (...) [los cuales] deben ser protegidos contra sus propias acciones (Mill, 1961: 198).

Se eliminó, pues, a niños y jóvenes de la categoría de los sujetos libres con la misma fuerza que a los no propietarios, a las mujeres o a los no europeos. Sólo en un punto su condición era más favorable en cuanto no adultos: su incapacidad, vinculada a su edad, era transitoria y superable individualmente. Para los excluidos con carácter definitivo —los grupos antes citados— lo adecuado era una relación de autoridad nuda, su sometimiento sin condiciones a la autoridad de los hombres libres. Para los excluidos por su condición no adulta, esta autoridad tenía su otra cara en la educación. Los niños eran educables y podían llegar a la condición de libres, las mujeres no, y los no propietarios o no europeos disfrutaban de un estatuto más confuso en el que resultaba difícil distinguir el mero ejercicio de la autoridad sobre ellos de las pretensiones moralizadoras (hacia los trabajadores, aunque eso no los sacaría de su condición) o civilizadoras (hacia los hombres de color, presuntamente prometedoras para la raza pero no para el individuo) a veces presentes en quienes la ejercían.

Como escribió Kant:

> La ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad

estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. (*Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*)

Otras culturas, sin dejar por ello de establecer distinciones por razón de la edad ni desconocer la especificidad de la infancia y la juventud, han creado espacios de autonomía y áreas de responsabilidad para los más jóvenes. Nuestra cultura actual no lo hace: un menor es menor hasta que deja de serlo, y permanece hasta entonces bajo la autoridad omnímoda de los padres o de quienes, como por ejemplo la escuela, actúen *in loco parentis*. El límite de la mayoría de edad ha venido descendiendo con el tiempo, pero no ha dejado de ser un límite estricto. Tampoco ha dejado de serlo, para la sociedad en general, porque en el seno de cada familia o en distintas subculturas hayan podido aflojarse o tensarse las relaciones de autoridad.

Esto ha conducido a la eliminación de la libertad en la actividad de aprender y, viceversa, a la organización del aprendizaje como un proceso de sumisión y a la presunción de que la libertad sólo se ejerce desde una capacidad plena.

Lo segundo, la presunción de la plena capacidad, es necesario para el reconocimiento formal de la libertad de elegir. Necesario en el mercado, donde compradores y vendedores de mercancías, incluidos compradores y vendedores de fuerza de trabajo, se presumen mutuamente responsables de sus actos; necesario en la esfera política, donde se debe suponer a los electores plenamente capacitados para seleccionar entre las opciones presentes o poner en pie otras; necesario, en fin, en la esfera de la familia, cuya creación tiene la forma social y jurídica de un contrato, o sea, de un libre acuerdo de voluntades, y donde la patria potestad o, en general, las decisiones que afectan a sus miembros, las toma quien ejerce la autoridad con todas las consecuencias.

Sin embargo, por muy necesaria que la presunción sea, la vida misma se encarga constantemente de desmentirla. Elegir es exponerse a errar y, por consiguiente, una oportunidad de aprender. El aprendizaje, en definitiva, es algo que dura toda la vida, y no precisamente por ese reciente invento que es la formación permanente o recurrente. En todo caso, cabe señalar que la supuesta ausencia del aprendizaje en la vida adulta —al menos, fuera de la educación formal— no elimina su existencia: aquí, el discurso no altera la realidad.

Las cosas son distintas en el otro lado de la dicotomía liberal-ilustrada. La absolutización de la minoría de edad y el encuadramiento del proceso de aprendizaje en una relación de autoridad unilateral e impuesta sí configuran el aprendizaje mismo. En paralelo a la partición en dos por edades, divide a los individuos entre los que saben y los que no, doctos y legos o, si se prefiere la terminología de antaño, ilustrados y bárbaros, sujetos morales y animales inteligentes. Los primeros tienen que dominar a los segundos e indicarles el camino a seguir, con o contra su voluntad; los segundos sólo pueden aprender sometidos a los primeros. Locke era explícito:

(...) Cualquier cosa que mandéis o prohibáis a vuestro hijo, haceos obedecer sin cuartel y sin resistencia; porque si llegáis a disputar con él una vez quién de los dos será el amo, lo que sucede cuando le ordenáis una cosa y se niega a hacerla, debéis adquirir una fuerte resolución de vencerle, con cualquier violencia a la que seáis obligados a recurrir para ello, si es que una señal o unas palabras no son capaces de someterle a vuestra voluntad, a menos que deseéis estar en el porvenir, durante todo el resto de vuestra vida, bajo la dependencia de vuestro hijo (Locke, 1968: 177-178).

Kant no era menos partidario del rigor: la educación debía comenzar por la obediencia impuesta; continuar, en la fase más importante, por la obediencia querida —obediencia al fin y a cabo—; y culminar, como resultado, en la autonomía de juicio (la ilustración, la mayoría de edad). Y Rousseau, por su parte, no añadió en el *Emilio* sino la ficción de que la obediencia no parecería impuesta si lo fuera a través de las cosas y no de las personas.

La consecuencia de este planteamiento es la configuración de la minoría de edad como una condición de dependencia personal total y de la enseñanza como un proceso de disciplinamiento, imposición e inculcación. Al eliminar la capacidad de decidir y, correlativamente, la responsabilidad del proceso de aprendizaje, se priva a éste de su mejor instrumento: el interés. Se impide a niños y jóvenes ejercer sus facultades en lo más relevante mientras se les condena a malgastarlas en lo marginal y, por ende, a desdeñarlas. Se les conduce así a lo que el mismo Kant tanto denostaba:

(...) ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia moral, un médico que juzga acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré del propio esfuerzo. (*Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*)

En lo que concierne a la educación, el balance de la Ilustración es contradictorio. Por un lado, aquélla recibió de ésta un impulso formidable, aunque severamente limitado, y pudo ir más allá de los límites iniciales precisamente por medio de la universalización de su discurso. Por otro, la Ilustración fijó un marco del que deriva la organización del proceso educativo —basada a su vez en una relación de poder—, que limita severamente las potencialidades del aprendizaje y altera su sustancia y resultados.

Dos siglos después, no han faltado propuestas de romper las dicotomías heredadas del pensamiento liberal e ilustrado, pero seguimos teniendo una tarea pendiente: configurar el aprendizaje como un proceso de libertad.

Capítulo II

¿ES TAN FIERO EL LEON COMO LO PINTAN? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación

Las teorías de la reproducción en sociología de la educación se hallan sometidas hoy a un intenso fuego cruzado por parte de quienes les achacan no haber visto la existencia de conflictos y resistencias dentro de y en torno a las instituciones educativas y de quienes les acusan de no haber dejado espacio alguno para la actividad humana. Se las tacha incesantemente de mecanicistas, economicistas, reduccionistas, estructuralistas, marcadas por el funcionalismo, etc. Florecen sin cesar las posiciones alternativas y, en particular, se afirma lo que se ha dado en llamar la teoría de la resistencia (Apple, 1985; Giroux, 1983b). Quien se mueva en el mundillo de la sociología de la educación habrá podido notar, además, que la hostilidad verbal es muy superior a la escrita y se encuentra al alcance de cualquier aficionado, quizá porque obras de la calidad de las de Baudelot y Establet (1976), Bowles y Gintis (1976b) y Bourdieu y Passeron (1970) son más fáciles de denostar que de criticar seriamente —lo que no significa que no existan críticas serias—. El objetivo de este trabajo, dicho muy brevemente, es hacer una defensa matizada de la perspectiva de la reproducción mediante la tesis de que reproducción y contradicción, o estructura y actividad humana, no son necesariamente incompatibles. Puede considerarse como una continuación de un trabajo anterior (que figura como capítulo I de esta recopilación), consistente en la defensa de lo que consideramos la principal aportación de la perspectiva —marxista, lo que excluye, por ejemplo, a Bourdieu y a Passeron— de la reproducción: el énfasis de la eficacia ideológica propia y directa de las relaciones sociales materiales dentro y fuera de la escuela, frente a la consideración exclusiva o prioritaria del contenido de la enseñanza; es decir, pone el acento en las relaciones de comunicación.

Marx y la reproducción capitalista

En el libro primero de *El Capital*, escribía Marx:

> Cualquiera que sea la forma social del proceso de producción, es necesario que éste sea continuo, que recorra periódicamente, siempre de nuevo, las mismas fases. Del mismo modo que una sociedad no

puede dejar de consumir, tampoco le es posible cesar de producir. Por tanto, considerado desde este punto de vista de una interdependencia continua y del flujo constante de su renovación, todo proceso social de producción es al propio tiempo *proceso de reproducción* (1975a: 695).

Si nos limitamos a considerar los factores no humanos de la producción, la reproducción se reduce a que una parte del producto debe utilizarse siempre como medio de producción en los ciclos productivos posteriores, del mismo modo que, por ejemplo, una parte de la cosecha agrícola ha de emplearse como semilla en la siguiente siembra, pues de no ser así el proceso productivo se interrumpiría. Pero Marx se refiere al conjunto de las condiciones de la producción, incluidos el capital y la fuerza de trabajo. La *conditio sine qua non* para que pueda iniciarse el proceso capitalista de producción es que existan, de un lado, el propietario de los medios de producción y, de otro, el trabajador desposeído de ellos, es decir, sin otra posesión que su fuerza de trabajo. Pero este presupuesto del proceso productivo capitalista es también su resultado, pues al final del mismo el propietario del capital ve conservado o acrecentado éste y el trabajador sigue sin poseer otra cosa que su fuerza de trabajo. El resultado del proceso capitalista de producción, pues, no es solamente la reproducción de sus agentes sociales, el capitalista y el trabajador, sino que supone también la reproducción de la relación social en las mismas condiciones que antes.

> El proceso capitalista de producción, considerado en su interdependencia o como proceso de reproducción, no sólo produce mercancías, no sólo produce plusvalía, sino que produce y reproduce la *relación capitalista* misma: por un lado el *capitalista*, por otro el *asalariado* (Marx, 1975a: II, 712).

La reproducción de la fuerza de trabajo significa su reproducción en condiciones de ser explotada, es decir, con la salud suficiente, las destrezas adecuadas y las disposiciones oportunas. La reproducción de la fuerza de trabajo tiene lugar en parte en el proceso de producción capitalista propiamente dicho —en cuanto que su resultado vuelve a ser el obrero desposeído— y en parte en la esfera del consumo. Desde este punto de vista, el consumo individual del obrero es consumo productivo, salvo que la correlación de fuerzas frente al capitalista le permita empujar su consumo más allá de lo estrictamente necesario para seguir trabajando, aunque podemos prescindir de esto último. Los mismos actos que desde la óptica del trabajador son consumo individual encaminado a satisfacer sus necesidades personales, desde el punto de vista del capitalista son consumo productivo: así la alimentación, el vestido, el cobijo o la adquisición de destrezas técnicas. «La reproducción de la clase obrera implica, a la vez, que la destreza se transmita y acumule de una generación a otra.» (Marx, 1975a: II, 706). Huelga aclarar que aquí entra la escuela.

Detengámonos todavía en otro aspecto de la reproducción capitalista no señalado explícitamente por Marx.

> El proceso —escribe Marx (1975a: II, 706)— vela para que esos instrumentos de producción autoconscientes (los obreros) no abandonen su puesto, y para ello aleja constantemente del polo que ocupan, hacia el polo opuesto ocupado por el capital, el producto de aquéllos. El consumo individual, por una parte, vela por su propia conservación y reproducción, y por otra, mediante la destrucción de los medios de subsistencia, cuida de que los obreros reaparezcan constantemente en el mercado de trabajo. El esclavo romano estaba sujeto por cadenas al propietario; el constante de patrón individual y la *fictio juris* del contrato, mantienen en pie la apariencia de que el asalariado es independiente.

La comparación entre el asalariado moderno y el esclavo antiguo nos servirá como punto de partida. En cualquier modo de producción anterior la sujeción de los trabajadores, la reproducción de su condición social, debe ser asegurada en cada momento por medios extraeconómicos. La relación del campesino medieval con la tierra no le obliga a entregar al señor una parte de su cosecha en especie o en dinero, o a poner a su disposición una parte de su tiempo. Lo que le fuerza a ello es la espada del señor, aunque generalmente baste con su mera evocación. En el caso del capitalismo, sin embargo, no se precisa ninguna intervención extraeconómica —salvo que los propios trabajadores se comporten extraeconómicamente, es decir, políticamente—, pues la reproducción de la relación social es el resultado del proceso económico por sí mismo. Este automatismo está en la base de la fascinación que ejerce la idea de la reproducción.

Para pasar de aquí a la perspectiva de la reproducción en sociología de la educación, sólo era necesario ponerse a analizar en qué medida y por medio de qué mecanismos el consumo individual de escolaridad por parte del obrero se convierte en consumo productivo, reproductor de la fuerza de trabajo, desde el punto de vista capitalista. Aquí nos mantendremos dentro del campo de la sociología marxista y nos limitaremos a repasar brevemente los planteamientos de Althusser, Baudelot y Establet, y Bowles y Gintis.

ALTHUSSER: LA ESCUELA COMO SEDE DE LA REPRODUCCIÓN

«La reproducción de la fuerza de trabajo tiene lugar, en lo esencial, fuera de la empresa», afirma Althusser (1977: 72). Para que la fuerza de trabajo se reproduzca efectivamente como tal es preciso, además de asegurar su pervivencia material, proporcionarle las competencias necesarias para ser empleada en el complejo proceso de producción, que serán diversas de acuerdo con la división técnico-social del trabajo. La escuela enseña «algunas técnicas», algo de «cultura científica y literaria»: ciertas habilidades, en suma; pero también enseña «reglas de la moral, de la conciencia cívica y profesional, lo que, hablando claramente, significa reglas del respeto a la división técnico-social del trabajo y,

en definitiva, reglas del orden establecido por medio de la dominación de clase» (1977: 72-75).

Hasta aquí, el planteamiento de Althusser tiene la virtud de llamar la atención sobre el papel funcional de la escuela en la reproducción de la fuerza de trabajo. El segundo acierto del autor es hacer notar que las ideologías tienen una existencia material en prácticas y rituales (1977: 106-107), aunque es difícil decidir si son las prácticas las que determinan la ideología o al contrario. La cosa se complica cuando trata de ofrecer una teoría general de la ideología. Dejemos de lado el hecho de que ésta se presente como un fenómeno de cuarto grado: «La ideología es una representación [cuatro] de la relación [tres] imaginaria [dos] de los individuos con sus condiciones de existencia [uno]» (1977: 103). Althusser distingue entre el poder y los aparatos del Estado. Estos últimos, a su vez, se dividen en el aparato represivo y los aparatos ideológicos (AIE). Entre los AIE figuran las iglesias, las escuelas, la familia, el sistema jurídico, el sistema político, los partidos, los sindicatos, los medios de comunicación, las letras, las artes, los deportes, etc. Dejemos también de lado el hecho de que este batiburrillo borre las fronteras entre el Estado y la sociedad civil y cualesquiera otras que el mero sentido común pueda aconsejar. Althusser señala que el principal de estos AIE, en nuestros días, es la escuela. A la escuela, por consiguiente, corresponde lo fundamental de la reproducción, pues «en efecto, son éstos (los aparatos ideológicos del Estado) los que aseguran, en su mayor parte, la reproducción incluso de las relaciones de producción» (1977: 91). La enumeración de los AIE que hemos hecho antes era extensiva, de donde se deduce que Althusser minimiza el papel del proceso mismo de producción en la reproducción de las relaciones sociales de producción y lo reduce a nada en términos teológicos, es decir, reduce a nada su capacidad ideológica propia. Se diría, pues, que al proceso de producción pertenece solamente la reproducción *material* mientras que la reproducción *social* es asunto de la escuela, con ayuda subsidiaria de otros AIE: algo que concuerda con el conocido menosprecio althusseriano por las teorías marxianas de la alienación, el fetichismo y la reificación, supuestamente «premarxistas».

La descabellada definición que da de la ideología, su rechazo de la teoría marxista de la ideología como algo «francamente positivista» o «feuerbachiano» (quiere decir humanista), el olvido del proceso de producción, la sin par violación del diccionario por los «aparatos ideológicos del Estado», la conversión de la vulgar distinción entre gobierno y Estado en una fastuosa delimitación entre «poder» y «aparato», la simplificación sin igual de la idea gramsciana de hegemonía o la confusa relación entre ideología y práctica no pueden discutirse en este lugar. Baste con señalar que Althusser abre la puerta al análisis del papel de la escuela en la reproducción de las relaciones de producción y de los actores sociales del capitalismo.

BAUDELOT Y ESTABLET: LA REPRODUCCIÓN DE LA DIVISIÓN SOCIAL DEL TRABAJO

La teoría althusseriana de los aparatos ideológicos, con su particular consideración de la escuela, no pasaba de ser una proposición teórica, sugestiva aunque discutible en muchos aspectos. Baudelot y Establet emprendieron un análisis pormenorizado del sistema escolar francés con el objeto de mostrar la contribución del mismo a la reproducción de la división social del trabajo. Decimos contribución, porque estos dos autores, más prudentes en ese terreno que Althusser, no pretenden que la escuela sea la sede principal de la reproducción *tout court*, sino tan sólo el lugar principal de la reproducción ideológica y que aporta una contribución a la reproducción material. «Como tal, este aparato *contribuye, en cuanto a la parte que le concierne, a reproducir* las relaciones de producción capitalista» (1976: 41).

> Los demás aparatos ideológicos (partidos burgueses, televisión, publicidad, ejército, simultánea o bien ulteriormente, pueden cumplir su función de dominación ideológica sólo sobre la base escolar. El aparato escolar ocupa así un lugar privilegiado en la superestructura del modo de producción capitalista porque es, entre todos los aparatos ideológicos, el único que inculca la ideología dominante sobre la base de la formación de la fuerza de trabajo (1976: 254-255).

Como puede verse, una vez más se olvida la eficacia ideológica de las relaciones de producción y cambio por sí mismas; de hecho, después de leer *La escuela capitalista en Francia* parece que éstas sólo empujan a la conciencia a convertirse en conciencia revolucionaria, lo que se encarga de impedir la escuela.

¿Cuál es la «parte que le concierne» reproducir a la escuela? «Contribuye a la formación de la fuerza de trabajo» y «a la inculcación de la ideología burguesa». ¿Mediante qué mecanismos? Primero, «la repartición material de los individuos en dos masas desiguales (75 por 100 - 25 por 100) distribuidas entre dos redes *internas de la escuela* y entre dos posiciones tendencialmente opuestas de la división del trabajo a través de las cuales estas dos redes desembocan en el *exterior de la escuela*»; segundo, «la inculcación de la misma ideología burguesa bajo dos formas diferentes, correspondientes a las dos masas consideradas, con un destino único: el mantenimiento de las relaciones de producción existentes. Esta inculcación va a la par, como hemos visto, con el rechazo y el disfraz de la ideología del proletariado». La escuela contribuye, pues, a la reproducción: «1) contribuyendo a reproducir *materialmente* la división en clases; 2) contribuyendo a mantener, es decir, a imponer, las condiciones ideológicas de las relaciones de dominación y de sumisión entre las dos clases antagónicas, relaciones conformes a la lucha de clases capitalista» (1976: 254).

El procedimiento de la argumentación consiste en mostrar que pueden identificarse, dentro del aparato escolar supuestamente único, dos redes escolares distintas, incomunicadas, heterogéneas en sus contenidos y métodos peda-

gógicos, opuestas por la base social en la que reclutan y el lugar de la producción al que conducen. En realidad, lo que Baudelot y Establet realmente plantean —aunque su trabajo podría dar pie a hipótesis más ambiciosas— es que la escuela contribuye a la reproducción de la *división social del trabajo*, lo que no es más que una parte del conjunto de las relaciones sociales de producción, y de la formación de la fuerza de trabajo.

BOWLES Y GINTIS: EL PRINCIPIO DE CORRESPONDENCIA

El horizonte de *Schooling in capitalist America* es aún más ambicioso, y la forma en que intenta alcanzarlo es verdaderamente brillante. Para Bowles y Gintis, lo central en la reproducción de las relaciones sociales es la reproducción de la conciencia. Las relaciones sociales no pueden mantenerse sino excepcionalmente a través de la represión; normalmente, deben hacerlo en base a su aceptación por los actores sociales, o en el peor de los casos en base a la idea fatalista de su inevitabilidad. Esta conciencia no surge como simple subproducto de la experiencia cotidiana, sino que las relaciones sociales deben ser conscientemente organizadas para tal propósito. Los principales instrumentos, en este sentido, son la familia y, sobre todo, la escuela.

> (...) Hemos identificado los dos objetivos principales de la política educativa de las clases dominantes: la producción de la fuerza de trabajo y la reproducción de las instituciones y las relaciones sociales que facilitan la conversión de la fuerza de trabajo en beneficios. Ahora podemos ser considerablemente más concretos sobre la forma en que las instituciones se estructuran para alcanzar estos objetivos. Primero, la escuela produce muchas de las cualificaciones técnicas y cognitivas requeridas para el desempeño adecuado de los empleos. Segundo, el sistema educativo ayuda a legitimar la desigualdad económica. (...) La orientación objetiva y meritocrática de la educación estadounidense reduce el descontento por la división jerárquica del trabajo y por el proceso a través del cual los individuos alcanzan posiciones en ella. Tercero, la escuela produce, recompensa y certifica las características personales relevantes para la ocupación de las posiciones de la jerarquía. Cuarto, el sistema educativo, a través del patrón de distinciones de *status* que fomenta, refuerza la conciencia estratificada en que se basa la fragmentación de las clases económicamente subordinadas (Bowles y Gintis, 1976: 129-130).

Lo que permite al sistema educativo desempeñar estas diversas funciones es la vigencia del «principio de correspondencia». La estructura y las relaciones sociales de la escuela son una réplica de la estructura y las relaciones sociales de la producción capitalista.

> El sistema educativo ayuda a integrar a la juventud en el sistema económico, en nuestra opinión, a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de la educación. La estructura de las relaciones sociales en la educación no sólo habitúa al estudiante a la disciplina del lugar de trabajo, sino que desarrolla los tipos de conducta personal, modos de autopresentación, imágenes de sí e identificaciones de clase social que son los ingredientes cruciales de la idoneidad para el empleo (1976: 131).

Lo que importa no es tanto el contenido formal de la enseñanza como la experiencia cotidiana vivida. La división jerárquica del trabajo productivo se refleja en las líneas de autoridad administración-profesores-alumnos. La alienación del trabajador respecto del producto y el proceso de su trabajo se ve en la alienación —falta de control y de implicación— del alumno respecto del contenido y el método de aprendizaje y su motivación mediante un sistema de recompensas extrínsecas. La fragmentación del trabajo se refleja en la competencia escolar institucionalizada y en la clasificación y la evaluación pretendidamente meritocráticas. Más aún: la correspondencia llega hasta el punto de diferenciarse por niveles de educación, de acuerdo con los distintos niveles de la estructura ocupacional que están llamados a alcanzar los estudiantes. En los niveles inferiores de la empresa y de la escuela se subraya la disciplina externa, el sometimiento a normas; en los niveles intermedios de una y otra, la predecibilidad y la seriedad o fiabilidad, es decir, la disposición a trabajar sin una continua supervisión directa; en los niveles superiores, finalmente, la interiorización de las normas de la institución. De esta manera, cuando los alumnos dominan ya un tipo de regulación de la conducta se les canaliza hacia el lugar correspondiente de la producción o se les permite pasar al siguiente nivel escolar y aprender las nuevas formas de conducirse.

Bowles y Gintis apoyan esta interpretación en una serie de sofisticados estudios empíricos sobre las normativas de los centros de enseñanza, los rasgos no cognitivos o de personalidad recompensados o indeseados por las escuelas y empresas, comparaciones de la capacidad predictiva del éxito escolar y la productividad laboral por los rasgos cognitivos y no cognitivos, las actitudes hacia la educación según la clase social y el tipo de trabajo del padre, etc., si bien éstos, como ellos mismos reconocen, no son más que indicadores indirectos de las relaciones sociales. También se apoyan en otra línea de argumentación directa, el trabajo de los historiadores «revisionistas» de la educación norteamericana, que han considerado la búsqueda del control y la integración sociales como la parte principal de la historia de las reformas escolares en los Estados Unidos, y en una indirecta, la demostración estadística de que la educación y el cociente de inteligencia, *por sí mismos*, no juegan el papel que la interpretación dominante pretende asignarles en la distribución de las oportunidades sociales y educacionales en los EE.UU.

MARX Y EL CONCEPTO DE CONTRADICCIÓN

El marxismo vulgar ha estirado el concepto de contradicción hasta convertirlo en principio de todo movimiento. Las expresiones de esta idea han llegado a ser realmente grotescas, como en el caso de las *contradicciones en el seno del pueblo* del Gran Piloto y Timonel Mao Zedong o en el papel asignado a la contradicción como concepto central de las ciencias de la naturaleza por el *materialismo dialéctico* estaliniano. Para Marx, sin embargo, la contradicción —la contradicción real, y no la mera contradicción especulativa entre el ser y no ser, etc.— era un rasgo específico y exclusivo de la sociedad capitalista. De la sociedad, y no del dominio de la naturaleza. Y del capitalismo, no de ningún modo de producción anterior ni posterior (Colletti, 1975). La contradicción es el resultado de la ruptura de una unidad en dos polos diferentes que llegan a cobrar una existencia separada, pero esa unidad y esa ruptura no son simplemente pensadas, sino reales. La crisis es el restablecimiento violento de la unidad perdida. Se entenderá mejor esto con un ejemplo del propio Marx.

En el libro I de *El capital*, al tratar del dinero como medio de circulación y de la metamorfosis de las mercancías, Marx polemiza implícitamente con Say, Mills y Ricardo, para quienes toda compra genera automáticamente una venta y viceversa. A diferencia del trueque, donde efectivamente toda compra es a la vez venta, M-M, mercancía por mercancía, el ciclo de circulación de la mercancía es más complejo: primero el productor vende su mercancía por dinero, después utiliza ese dinero para comprar nuevas mercancías. El ciclo por consiguiente, es ahora M-D-M, mercancía-dinero-mercancía. La descomposición de la vieja operación de trueque en dos operaciones de cambio abre la posibilidad de que se lleve a cabo la una pero no la otra. El dinero puede cambiarse en cualquier momento por cualquier mercancía existente en el mercado, pero no todas las mercancías pueden cambiarse siempre por el dinero. Dicho de otro modo, la operación D-M no entraña ninguna dificultad, pero la operación M-D puede entrañarlas todas, con lo que se interrumpe entonces el proceso de producción afectado. Esto ocurre constantemente de manera puntual en el mercado, pero los desajustes puntuales se resuelven por la vía del crédito. Cuando, por el contrario, ocurre en cadena o masivamente, se desencadena una crisis comercial, una crisis de realización de la plusvalía.

> La circulación derriba las barreras temporales, locales e individuales opuestas al intercambio de productos, y lo hace precisamente porque *escinde*, en la *antítesis* de venta y compra, la *identidad directa* existente aquí entre enajenar el producto del trabajo propio y adquirir el producto del trabajo ajeno. El hecho de que los procesos que se contraponen autónomamente configuren una *unidad interna*, significa asimismo que su unidad interna se mueve en medio de una *antítesis externa*. Si la autonomización externa de aspectos que en lo interno no son autónomos, y no lo son porque se complementan uno a otro, se prolonga hasta cierto punto, la unidad interna se abre paso violentamente, se impone por medio de una crisis. La antítesis inmanente a la mercancía —valor de uso y valor, trabajo privado que a la vez tiene que presentarse como trabajo directamente social, trabajo específico y concreto que al mismo tiempo cuenta únicamente como trabajo general y abstracto, personificación de la cosa y cosificación de las personas—, esa contradicción inmanente, adopta sus *formas* más evolucionadas de *movimiento* en las antítesis de la metamorfosis mercantil. Estas formas entrañan la posibilidad, pero únicamente la posibilidad, de la crisis. Para que dicha *posibilidad* se desarrolle, convirtiéndose en realidad, se requiere todo un conjunto de condiciones que aún no existen, en modo alguno, en el plano de la circulación simple de mercancías (Marx, 1975a: I, 138-139).

La misma idea puede encontrarse desarrollada en detalle en las *Teorías de la plusvalía* (Marx, 1974: II, 31-41).

Esta simbiosis de unidad interna y antítesis externas es para Marx la contradicción. No podemos extendernos más aquí en el tratamiento general de este tema. Si nos hemos permitido una cita tan larga y aparentemente tan ajena al tema principal para aclarar el concepto marxiano de contradicción, ha sido para justificar lo que proponemos a continuación. La contradicción entre capital y trabajo no es otra cosa que la alineación del trabajo. En el proceso de producción capitalista, el resultado del trabajo del obrero se convierte en una potencia extraña que se le opone y le domina: el capital (¿hay qué explicar que el capital es producido por el trabajo del obrero?). Las potencias productivas del trabajo —el trabajo asociado, la facultad de conservar el valor de nuevo cuño, la división del trabajo, la ciencia y la técnica, las máquinas, etc.— cobran una vida separada y alienada: se convierten en capital, se manifiestan como potencias del capital. El capital es la alienación —o reificación, enajenación, extrañamiento, si se prefiere otro término— del trabajo. El burgués es lo que el trabajador deja de ser. Las tan mentadas contradicciones entre capital y trabajo, burguesía y proletariado, apropiación privada y producción social, universalidad de la producción y unilateralidad del trabajo, relaciones de producción y fuerzas productivas no son más que la misma y única contradicción entre el trabajo y su producto alienado —el producto de su alienación—, o dicho más brevemente, la contradicción del trabajo alienado, vista desde distintas perspectivas.

REPRODUCCIÓN Y CONTRADICCIÓN

Ahora podemos ya responder a una de las críticas fundamentales dirigidas contra las teorías de la reproducción, a saber: que ignoran el conflicto. Marx no se limitó a desvelar que, tras su apariencia meramente objetiva, el trabajo asalariado, el capital, la división del trabajo, la competencia y otras muchas categorías que la economía política burguesa tomaba por eternas, por natura-

les, eran relaciones sociales contradictorias, que el capitalismo es un modo de producción preñado de contradicciones, o, mejor dicho, atravesado por la contradicción capital-trabajo, por la contradicción del trabajo alienado, que se manifiesta de formas diversas. La reproducción de las relaciones sociales es pues, necesariamente —o, si se nos apura, tautológicamente—, reproducción de las propias contradicciones del capitalismo. Desde este punto de vista, pierde sentido la disyuntiva «o reproducción, o contradicción». Otra cosa es el uso que las distintas teorías sobre la escuela, agrupables en el capítulo de la perspectiva de la reproducción, hayan hecho del concepto de contradicción, indisociable del análisis marxista del modo de producción capitalista. Sobre esto volveremos en breve.

Antes debemos señalar otra consecuencia del concepto de contradicción y hacer una matización. La consecuencia a la que aludimos es sencillamente que, si se acepta este concepto de contradicción, ya no se puede etiquetar alegremente cualquier conflicto que se desarrolle en la escuela o la roce, ante cualquier desajuste entre escuela y empleo o ante cualquier forma de resistencia. También volveremos más adelante sobre esto.

La matización es quizá más importante, porque nos permitirá posteriormente buscar respuestas al otro capítulo de críticas a la perspectiva de la reproducción: no haber dejado espacio para la actividad humana. Al discutir las consecuencias de la descomposición del acto de intercambio de mercancías en una venta y una compra independienes, Marx afirmaba que ahí residía la *posibilidad* de la crisis. De la misma manera, opinamos que en la alienación del trabajo, en la objetivación y reificación de las potencias alienadas del trabajador, está de nuevo la *posibilidad* de la crisis, es decir, de la crisis revolucionaria. La diferencia entre un caso y otro estriba en el distinto papel de la actividad humana, consciente. En el caso de la crisis comercial, es precisamente la falta de conciencia de los actores —cada uno decide comprar o vender de acuerdo con sus propios intereses o inclinaciones— lo que permite el desarrollo de la contradicción y, en última instancia, conduce al restablecimiento violento de la unidad perdida. En el caso de la crisis revolucionaria, es también la falta de conciencia de los actores —vale decir la falta de una ingeniería social adecuada— lo que permite el desarrollo de la contradicción, pero el restablecimiento de la unidad del trabajo, o sea la supresión de la alienación del trabajo —de las relaciones sociales en que se manifiesta: capital, trabajo asalariado, división del trabajo, etc.—, sólo puede ser producto de la actividad humana consciente. No en vano la crisis comercial restablece el funcionamiento normal del capitalismo, mientras la crisis revolucionaria tiene por objeto su supresión.

LA IDEA DE CONTRADICCIÓN EN LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN

Veamos ahora cómo han tratado el problema de la contradicción las teorías de la reproducción que resumimos al principio. En el trabajo ya citado, Althusser (1977: 88) escribe:

> Los aparatos ideológicos del Estado pueden ser no sólo *lo que se arriesga*, sino también el *lugar* de la lucha de clases. La clase (o la alianza de clases) en el poder no impone tan fácilmente su voluntad en los AIE como en el aparato (represivo) del Estado, no sólo porque las antiguas clases dominantes pueden todavía conservar en ellos poderosos reductos durante mucho tiempo, sino también porque la resistencia de las clases explotadas puede encontrar en ellos el medio y la ocasión de hacer oír su voz, sea utilizando las contradicciones existentes en su interior, sea conquistando por la lucha puestos de combate en ellos.

Athusser, por consiguiente, deja espacio al conflicto en la sede de la reproducción, los AIE. Pero el tratamiento que se da a la cuestión en este párrafo —el único que lo hace— deja mucho que desear. En primer lugar, el «no sólo, sino también» nos hace pensar que el autor no comprende la especificidad de la contradicción como fenómeno y categoría específicos del capitalismo. Esta impresión se mantiene aunque hable de las «contradicciones en su interior», lo que recuerda el viejo dicho (no marxista) de que «hay que aprovechar las contradicciones de la clase dominante». Finalmente, la idea de que las clases explotadas «hagan oír su voz» en el interior de los AIE tampoco parece sugerir una implicación directa —no como instrumento de una de las partes, sino como «lugar» para las dos— de los AIE en las contradicciones fundamentales del sistema. En cualquier caso, una formulación tan vaga no parece ir más lejos de la idea de que las contradicciones del capitalismo todo lo salpican —hasta el AIE familiar—. No hay que olvidar, por lo demás, que Althusser siempre se ha distinguido especialmente por no entender ni palabra de la teoría de la alienación.

Con Baudelot y Establet se puede ir más allá del juicio de intenciones, puesto que son mucho más explícitos. Para estos dos autores, la contradicción principal se sitúa fuera de la escuela, pero, siendo ésta un instrumento en manos de una de las partes en liza, se manifiesta en su interior en forma de imposición y de resistencias.

> La contradicción principal existe brutalmente fuera del colegio bajo la forma de una lucha que enfrenta a la burguesía con el proletariado (...). Como aparato ideológico del Estado, la escuela es un instrumento de éste en la lucha ideológica de clases, en donde dicho Estado burgués persigue objetivos *exteriores* a la escuela (es un instrumento destinado a esos fines). La lucha ideológica librada por el Estado burgués apunta a la *ideología del proletariado* que existe fuera de la escuela en las masas obreras y sus organizaciones. La ideología del proletariado no se *presenta en personas* dentro de la escuela sino solamente bajo la forma de algunos de sus efectos que se presentan como *resistencias*; sin embargo, y aun a través de esas resistencias, se *apunta*

contra ella, en el horizonte, con las prácticas de inculcación ideológica, burguesa y pequeño-burguesa (1976: 249).

Baudelot y Establet conceden, pues, y de buen grado, un espacio a la resistencia en la escuela. Ellos mismos dedican un capítulo a las formas, el alcance y la significación de esta resistencia: desde el interés selectivo por las materias impartidas hasta la revuelta salvaje y el vandalismo, pasando por la rudeza, la voluntad de autosegregación, la contestación a los profesores, el rechazo a la terminología escolar, el ruido, el desorden, etc. (1976: 155-172). Empleando ahora el término contradicción en el sentido más laxo posible, debemos decir que le otorgan un lugar dentro de la escuela, pero en absoluto en la relación escuela-sociedad (salvo como instrumento de la lucha de clases ideológica). No parece existir ni siquiera la posibilidad de desajuste entre lo que la escuela produce y lo que el modo de producción requiere de ella, entre la educación y el empleo, etc. Aparentemente, la escuela llena adecuadamente los puestos vacantes en la estructura social.

Bowles y Gintis presentan precisamente el aspecto contrario. Nada parece impedir el perfecto funcionamiento interno de la escuela en su papel reproductor. Normalmente, se sobreentiende que la escuela no consigue lo mismo en todos los alumnos y estudiantes, pero sólo nos enteramos de ello porque no todos son igualmente recompensados con títulos y notas, de donde puede inducirse que no todos presentaban los rasgos no cognitivos adecuados. El principio de correspondencia, como tal, no deja mucho espacio para la contradicción. Simplemente, como la economía y el sistema educativo tienen lógicas internas diferentes, el carácter más dinámico de la primera produce periódicamente desajustes que tienen que ser cubiertos mediante procesos darwinianos de acomodación o como resultado de luchas sociales que invariablemente gana el capital (1976: 236-239). No obstante, Bowles y Gintis sitúan como motor del cambio educacional «la naturaleza contradictoria de la acumulación del capital y la reproducción del orden capitalista» (1976: 235), es decir, la contradicción entre una y otra. La acumulación de capital produce la proletarización de nuevas capas de la sociedad, con lo que se amplía así la clase obrera y su potencial de acción. La escuela y las reformas escolares serían así un intento de resolver o mitigar esta contradicción, mediante el desplazamiento de los problemas sociales a la esfera del Estado. Como puede verse más que la idea de una escuela cruzada por contradicciones, lo que aquí se ofrece es una idea de la escuela como instrumento para la mediación en la contradicción acumulación-reproducción.

Permítasenos ahora una observación de pasada. En términos marxistas, la acumulación es precisamente la reproducción ampliada del capital (Marx, 1975a: I, 761). Por consiguiente, hablar de contradicción entre la reproducción y la acumulación, o es un sinsentido o quiere decir que la acumulación en sí misma es contradictoria, o que lo es la reproducción... siempre que pretenda moverse dentro de la terminología marxista. En realidad, lo que se expresa en la fórmula de Bowles y Gintis es la identificación que suele hacer la sociología, aunque no necesariamente al cien por cien, entre reproducción y legitimación. En todo caso, la fórmula de Bowles y Gintis está sacada de James O'Connor (1973), para quien el Estado cumple la doble función, contradictoria, de favorecer acumulación capitalista y garantizar la legitimación del orden social.

Posteriormente, Bowles y Gintis (1982) han propuesto otra interpretación de la dinámica del cambio educacional. La sociedad, plantean, está organizada en esferas (*sites*) estructuralmente delimitadas que organizan sus propias prácticas sociales (apropiativas, políticas, culturales, distributivas). Las prácticas propias de una esfera pueden trasladarse a otra, y esta traslación puede ser reproductiva o contradictoria. El traslado de la educación a la organización o al discurso empresarial, por ejemplo (que era uno de los motivos principales en *Schooling in capitalist America*), es reproductivo. El traslado del discurso de los derechos individuales a una esfera como la familia, organizada en torno a los derechos del patriarca, en cambio, es un ejemplo de traslación contradictoria. La contradicción principal de la escuela consiste en que forma parte de la esfera del Estado democrático-liberal —organizado en torno a los derechos de la persona— pero debe preparar a los alumnos y estudiantes para integrarse en la producción —organizada en torno a los derechos de la propiedad.

LA NATURALEZA CONTRADICTORIA DEL CAPITALISMO Y LA ESCUELA: UNA RECONSIDERACIÓN

Hemos señalado dos contradicciones básicas del capitalismo. No pretendemos decir que ésos son los únicos conflictos que le afligen, sino simplemente aplicar el término marxiano de contradicción donde es debido, y no a ciegas. Hemos señalado la naturaleza contradictoria del trabajo alienado y de la mercancía. Veamos en qué medida, a partir de ellos, pueden explicarse las contradicciones de la escuela. Estas contradicciones pueden tener su escenario en el interior mismo de la escuela, en la articulación escuela/sociedad o en ambas. Nos referiremos a tres contradicciones que, en nuestra opinión, engloban gran parte de los conflictos en el aula y relativos a la inadecuación entre escuela y sociedad, a saber: 1) la contradicción entre dos ideologías de clase; 2) la contradicción entre universalidad y unilateralidad; 3) la contradicción entre estructuras democráticas y totalitarias. En realidad, es impropio seguir hablando de contradicciones para referirse a estos fenómenos; deberíamos hablar de manifestaciones en la escuela, o en la articulación escuela/sociedad, y de las contradicciones del capitalismo antes señaladas, pero para no complicar más el lenguaje seguiremos empleando el término «contradicción».

Empecemos por lo más sencillo. Puesto que la escuela es un instrumento de lucha ideológica, una de cuyas funciones es inculcar la ideología dominante, y puesto que la ideología inculcada y la ideología que se pretende erradicar son las ideologías de dos clases en contradicción, esto tiene que manifestarse en alguna parte. Los hijos e hijas de la clase obrera, en el interior de la escuela y aunque no son todavía obreros/as, sí que forman parte de una cultura de clase, muchos de cuyos elementos introducen dentro de los muros del aula con mayor

o menor éxito (Baudelot y Establet, 1976; Willis, 1978; Jenkins, 1983); los enseñantes, por otra parte, si bien tienden a considerarse como algo distinto de la clase trabajadora, como clase media, como clase de la cultura, etc., provienen muchas veces de un medio trabajador —particularmente los varones— y están sometidos a un proceso de proletarización (insistimos no es un error; proletarización, o sea trabajo asalariado, creciente división del trabajo, creciente falta de control sobre el contenido del propio trabajo, producción de plusvalía, etc.) (Fernández Enguita, 1982, 1985). Los enseñantes, decimos, también introducen muy frecuentemente elementos de ideología anticapitalista en las escuelas; piénsese, si no, en el papel de los sindicatos de clase en la enseñanza, en los planteamientos de muchas asociaciones pedagógicas, en el cariz de numerosas experiencias de innovación educativa, etc. Esta contradicción en el nivel ideológico se manifiesta también en la articulación escuela/sociedad, por ejemplo, en el rechazo de la cultura escolar —o de importantes aspectos de ella—, explícito en una crítica de clase o implícito al oponerle la «escuela de la vida», «de la calle» o «del trabajo».

Al analizar la división capitalista del trabajo, Marx (1977, 1970, 1975a, 1976b) hizo notar insistentemente la contradicción entre el desarrollo universal de las fuerzas productivas, o sea la universalidad de la producción, y la unilateralidad del trabajo. Hablando propiamente, esta contradicción no es otra que la del trabajo alienado vista desde el punto de mira de la división del trabajo. La universalidad de las fuerzas productivas, el desarrollo humano, quedan del lado del capital y la burguesía; la unilateralidad de las tareas productivas y sus efectos embrutecedores, del lado del trabajo asalariado y la clase obrera. Al contrario de lo que piensa el saber convencional sobre las nuevas tecnologías productivas, éstas no se traducen en un enriquecimiento, sino, a la inversa, en un empobrecimiento del contenido del trabajo para la inmensa mayoría de la población. Si bien es cierto que el propio desarrollo tecnológico genera nuevas profesiones de elevada cualificación, y que los sectores económicos de nueva planta, al menos cuando empiezan a existir en forma de pequeñas y medianas empresas, comprenden generalmente tareas productivas comparativamente multilaterales, —o sea una división del trabajo poco desarrollada—, no lo es menos que, tarde o temprano, unas y otras terminan por caer bajo la férula de la división extrema del trabajo, de la sujeción del hombre a la máquina, del taylorismo, etc. (Braverman, 1974). Al contrario también de lo que predica toda la literatura oficial sobre educación, el desfase entre la educación y el empleo de los trabajadores no se debe al carácter unilateral de la primera y las exigencias cambiantes del segundo, sino totalmente a la inversa, a la dimensión universalista de la educación frente al carácter estrecho, unilateral, rutinario e intrínsecamente nada gratificante de los empleos. El problema opuesto sólo existe desde el punto de vista de los empresarios que tienen que minimizar los costes de formación de la fuerza de trabajo. Para los trabajadores, en cambio —y siempre pensando en el contenido de la educación y de los empleos—, la paradoja consiste en que el saber impartido por la escuela, que refleja pálidamente —pero al fin y al cabo refleja— la universalidad de la producción, contribuye a generar una amplia gama de inquietudes, aspiraciones, expectativas, emergencia de la personalidad e incluso simples destrezas que, en su mayoría, no encontrarán satisfacción ni aplicación alguna en unos procesos de trabajo cada vez más degradados en términos absolutos y relativos. A esto contribuyen la relativa autonomía del aparato escolar, su inercia y exigencias propias, su dinámica de autolegitimación en términos cognitivos, la formación generalista de los educadores y su resistencia a especializarse y reciclarse, al igual que otros factores. Todo esto quiere decir estrictamente lo que dice, y no que nuestras escuelas ofrezcan hoy lo que debería ser una formación verdaderamente omnilateral; pero éste es ya otro tema. Para comprender mejor el argumento, piénsese en la diferencia entre el obrero escolarizado de hoy y el maestro artesano o el campesino de antaño; el aprendizaje —la educación— de éstos coincidía estrechamente con su incorporación a la producción misma, por lo que difícilmente podría haber generado aspiraciones imposibles de satisfacer o habilidades inaplicables: *grosso modo*, la educación propiciaba un horizonte mental calcado del horizonte social real. Por lo demás, la dinámica que hemos señalado no puede dejar de agravarse en un período en el que, puesta la escuela en el centro del funcionamiento supuestamente meritocrático de nuestras sociedades, todas las clases sociales demandan más y más educación y, por añadidura, una educación similar en todo caso a la de las clases privilegiadas. En definitiva, esto es más o menos lo que algunos sociólogos han llamado *sobreeducación* (Carnoy, 1985; Berg, 1971; Freeman, 1976).

Por último, volvamos sobre la «autocrítica» de Bowles y Gintis (1983). Para éstos, tal como hemos visto, la contradicción que atraviesa la educación estribaría en el hecho de estar situada en la esfera del Estado, organizada en torno a los derechos de la persona —democrática—, mientras debe preparar a los alumnos para integrarse en la producción, organizada en torno a los derechos de la propiedad —totalitaria—. Esta idea puede ser muy útil si se la somete a una reformulación, que, de paso, la convertiría en «más marxista». Hasta los niños saben que el binomio Estado democrático/producción totalitaria sólo existe en algunos sitios. La mayor parte de la humanidad que tiene la desgracia de vivir en una economía capitalista tiene también la de soportar regímenes totalitarios o autoritarios. Por otro lado, la economía no es solamente producción y totalitarismo, sino también circulación y democracia, aunque lo primero sea lo más importante. Como ya señaló Marx, la circulación —el mercado— es la esfera de los derechos inviolables, de la igualdad, de la libertad, de la independencia, del intercambio de equivalentes, etc.

> *La esfera de la circulación o del intercambio de mercancías*, dentro de cuyos límites se efectúa la compra y la venta de la fuerza de trabajo, era, en realidad, un verdadero *Edén de los derechos humanos innatos*. Lo que allí imperaba era la *libertad, la igualdad, la propiedad y Bentham. ¡Libertad!*, porque el comprador y el vendedor de una mercancía, por ejemplo de la *fuerza de trabajo*, sólo están determinados por su *libre voluntad*. Celebran su contrato como *personas libres*, jurídicamen-

te iguales. El *contrato* es el resultado final en que sus voluntades confluyen en una expresión jurídica *común*. *¡Igualdad!*, porque sólo se relacionan entre sí *en cuanto poseedores de mercancías*, e intercambian equivalente por equivalente. *¡Propiedad!*, porque cada uno de los dos se ocupa sólo de sí mismo (Marx, 1975a: I, 214).

¿Por qué esta dualidad formada por una producción «totalitaria» y una circulación «democrática»? Aunque esto tiene que hacerse produciendo valores de uso que a su vez satisfagan necesidades, el móvil exclusivo del capitalismo es la extracción de plusvalía. La extracción de plusvalía se basa en las características especiales y exclusivas de la fuerza de trabajo, a saber: la capacidad de la fuerza de trabajo para producir un valor de cambio superior al suyo propio (para decirlo con un lenguaje más llano: la capacidad de los trabajadores de trabajar más horas de las necesarias para producir el equivalente de su salario, o sea realizar un plustrabajo o producir una plusvalía). El valor de cambio de la fuerza de trabajo —el salario—, como el de cualquier otra mercancía, está determinado por su coste de producción. Su valor de uso consiste en la capacidad de poder producir un valor de cambio, que, para el capitalista, suponga una plusvalía. Para que el negocio funcione, la fuerza de trabajo tiene que ser comprada a su valor de cambio y, luego, ser exprimida hasta que produzca una plusvalía suficiente. La compraventa de la fuerza de trabajo es un intercambio de equivalentes como cualquiera que tenga lugar en la esfera de la circulación, sin necesidad de coerción (es decir, sin necesidad de otra coerción que la objetiva consistente en el hecho de que el trabajador no tiene otro medio de sobrevivir). La explotación de la fuerza de trabajo tiene lugar en la esfera de la producción, y exige coerción al objeto de extraer la máxima plusvalía posible. Para la realización del valor de cambio de la fuerza de trabajo, o sea para su compraventa, basta la esfera democrática de la circulación. Para la realización de su valor de uso, o sea para su explotación, es preciso organizar totalitariamente la esfera de la producción. La combinación de ambas es el capitalismo. Si la producción no estuviera organizada de forma totalitaria, tendríamos lo que el capitalismo dice ser a través de las páginas más edulcoradas de sus apologetas: una sociedad en la que unos han ahorrado sacrificadamente y ponen las máquinas, y otros no y ponen el trabajo. Si la circulación no estuviera organizada democráticamente, tendríamos la esclavitud. Como se verá, hemos vuelto a la ruptura de la unidad de la mercancía —en este caso la mercancía fuerza de trabajo— en un valor de cambio y un valor de uso separados, ruptura que ahora se manifiesta en la dualidad y en la antitética forma de organización de la circulación y la producción. Pero ruptura dialéctica, que no puede borrar la unidad, y el capitalismo, repetimos, es precisamente esa unidad contradictoria de producción y circulación. La contradicción inherente a la mercancía, valor de uso y valor de cambio, coincide ahora con la contradicción del trabajo alienado, pues el valor de uso de la fuerza de trabajo pertenece al capitalista tanto en su función de producir plusvalía —trabajo abstracto— como en la de producir nuevos valores de uso, bienes o servicios —trabajo concreto—, y al

trabajador le queda sólo su valor de cambio —el salario—. La contradicción entre la producción y la circulación —y entre sus respectivas formas de organización, totalitarismo y democracia, o derechos de la propiedad y derechos de la persona.

El Estado capitalista tiene la función de garantizar el mantenimiento de las condiciones sociales de la producción y de la circulación, y su organización puede tomar la forma de cualquiera de ellas o de una mezcla de ambas. Aquí se nos revela una vez más el carácter determinante de las relaciones de *producción y cambio* en la configuración de la superestructura jurídica, política e ideológica. A nadie se le escapa que el mercado, el moderno derecho natural, el derecho electoral y la meritocracia escolar (Habermas, 1975) (y también teorizaciones como el liberalismo político, la teoría técnico-funcionalista de la estratificación y, más en familia, la teoría técnico-funcionalista de la modernización y la teoría del capital humano, más la problemática del éxito y el fracaso escolares que obnubila a la sociología en el campo de la educación) están cortados todos por el mismo patrón, el patrón del mercado, o sea de la circulación. Dicho más taxativamente, el Estado democrático es la expresión política de la circulación. Pero es igualmente cierto que el capitalismo presenta una tendencia a organizar la sociedad de una forma igualmente totalitaria en la producción, especialmente en el período del capital monopolista (Hilferding, 1923). El Estado totalitario es la expresión política de la producción. Naturalmente, la masa de la población prefiere, salvo accidente, lo primero a lo segundo. Para oponerse a las tendencias totalitarias del Estado —de la producción—, el movimiento obrero y popular ha extraído su referencia del mercado, de la circulación, *del otro lado de la contradicción*. El discurso democrático liberal —los derechos de la persona— no es simplemente un añadido político y cultural superpuesto a una realidad económica totalitaria, como parecen sugerir Bowles y Gintis. Es la expresión política y comunicacional de una de las dos subesferas de la economía, de un polo de la contradicción. Así se explica también el carácter limitado de este discurso, limitado a la igualdad y la democracia formales, como formal es la igualdad y es la libertad en la esfera de la circulación (la libertad del obrero de vender su fuerza de trabajo para comer y su igualdad con el patrón son puramente formales —lo que no quiere decir inexistentes—; la igualdad de las mercancías, o sea su capacidad de cambiarse como equivalentes, es también formal, pues se debe al hecho de ser producto del trabajo concreto que haya tras él). Pero hay más: la contradicción que ahora se expresa como circulación-producción, democracia-totalitarismo, no sólo se manifiesta en la existencia de dos diferentes tipos de Estados, sino en el interior del Estado democrático mismo. Como muy brillantemente argumentaba el joven Marx (1975b), la expresión política de la sociedad civil en el Estado no era el conjunto de éste, sino una parte: el legislativo. Hacia 1843, el joven Marx todavía confundía en gran medida la sociedad civil con la circulación, pero nosotros, gracias al viejo Marx, podemos ser más precisos: la expresión política de la circulación es el poder legislativo, la de la producción el ejecutivo (el llamado poder judicial, como bien se sabe, aunque no se dice, al menos desde Locke, Montesquieu, Hegel,

etc., no existe, es mentira, es el ejecutivo disfrazado) (Fernández Enguita e Iriarte, 1981). Y, como habrá notado cualquier lector de periódicos, la supuesta sujeción del ejecutivo (que no es sólo el gobierno, sino también y sobre todo los inamovibles funcionarios, los intocables militares, los profesionales guardias, los independientes jueces) es más bien teórica, lo que se demuestra especialmente en momentos de cambio político, a veces con sangre. El propio Estado democrático-liberal, pues, lleva en su interior la contradicción entre totalitarismo y democracia.

Recapitulemos ahora: la contradicción inherente a la mercancía, que en el caso de la fuerza de trabajo es la contradicción del trabajo alienado, la contradicción entre capital y trabajo, entre burguesía y clase obrera, etc., se manifiesta ahora como contradicción entre producción y circulación, entre organización totalitaria y organización democrática, y lo hace en la esfera de la economía y en la esfera del Estado, en las distintas formas que puede adoptar el Estado capitalista en el interior del Estado democrático mismo. La escuela se encuentra dentro de la esfera —democrática— del Estado pero, a la vez, prepara para la inserción en la producción —totalitaria—. Se mueve en un campo organizado en función de los derechos de la persona, pero prepara para otro organizado partiendo de los derechos de la propiedad (Bowles y Gintis, 1983). Esto mismo podría formularse en los viejos términos de Bowles y Gintis (1976), si llamamos acumulación a ese servicio a la producción y reproducción al papel legitimador del Estado —y de la circulación—, pero esta terminología es mucho más imprecisa y confusa. Además, en el interior mismo de las escuelas se manifiesta la unidad contradictoria de totalitarismo y democracia en el capitalismo: mientras, por una parte, la escuela se basa o tiende a basarse en la igualdad formal (acceso inicial, currículum inicial común, patrón único de evaluación, etc., aunque no se nos debe escapar que tampoco esto es enteramente cierto), y subrayamos el adjetivo formal, pues es una igualdad que se superpone a las desigualdades de clase, etc., por otra presenta una estructura y un funcionamiento internos claramente autoritarios. Sobre el papel y los efectos de esa igualdad formal, combinada con una desigualdad real —como la circulación se combina con la producción— ya nos han informado Bourdieu y Passeron (1970). Pero, de cualquier manera, el alumnado o estudiantado vive a la vez una educación democrática (lo ya dicho, también el discurso escolar dominante: igualdad de oportunidades, gratificación proporcional, desarrollo personal... y hasta educación compensatoria) y una educación totalitaria (autoridad de la institución y del maestro, currículum y pedagogía impuestos y también parte, al menos, del mensaje transmitido). Para decir cosas más precisas habría que analizar sistemas escolares concretos en sociedades concretas y en momentos históricos concretos, pero podemos afirmar, en general, que la contradicción está ahí: en un polo, el discurso democrático de la escuela, algunas prácticas democráticas dentro de ella y, en todo caso, una esfera estatal que es incomparablemente más democrática —cuando lo es— que el interior de cualquier empresa; en el otro, las prácticas y relaciones autoritarias en la escuela, la distribución de oportunidades desiguales a medida que aumenta la edad de los alumnos, la producción totalitaria. En realidad, es esta combinación de sumisión y de libertad, de igualdad formal y desigualdad real, es esta disposición a la doble vida, a la esquizofrenia, lo que el capitalismo necesita meter en la cabeza de los futuros ciudadanos y trabajadores, lo mismo que necesita de la combinación entre circulación mercantil y producción, de modo que no hace más que reproducirse a sí mismo. Pero esa combinación, no se olvide, es tan contradictoria como el propio capitalismo. Reproducir la estructura es también, como ya dijimos en su momento, reproducir la contradicción. Finalmente, podemos considerar también desde esta perspectiva el problema de la sobreeducación. Como parte de la esfera del Estado cuyo fin es mediar en la contradicción entre las clases contraponiendo a la lucha colectiva y solidaria de la clase subordinada la alternativa de una vía para la salvación individual —el obrero que escapa a su destino de clase gracias a su brillante éxito escolar— y dado que esta salida sólo funciona efectivamente en un número muy reducido de casos, la misma eficacia con que el meritocratismo escolar convence a la gente de que ésta es la vía más practicable y deseable genera una demanda creciente de escolarización que fuerza al Estado a expandir las oportunidades escolares —lo que no significa igualarlas (Passeron, 1983)— y, más concretamente, por lo común, las oportunidades de seguir estudios de tipo general o literario. Pero, siempre como instancia que contribuye a la formación de una fuerza de trabajo que debe ser especializada, jerarquizada y estratificada, es decir, cualquier cosa menos una educación igualitaria. Esta forma de la contradicción se expresa en las reivindicaciones incompatibles de «democratización de la enseñanza» y «adecuación al empleo», que sólo la ignorancia del carácter contradictorio de la institución escolar permite que sean formuladas juntas con tanta frecuencia (Fernández Enguita, 1983a). Sus manifestaciones se hacen patentes en el interior del aparato escolar —como pugna en torno a la organización de los currículos, la selectividad, la orientación, etc.—, en la transición de los jóvenes de la escuela al trabajo —cuando surge el famoso «desajuste»— y en el trabajo mismo —cuando la cualificación del puesto de trabajo se revela por debajo de la cualificación del trabajador.

CLASE, SEXO, ETNIA

Hemos delimitado el concepto de contradicción de tal manera que ya no pueda servir de cajón de sastre para meter todas las oposiciones, conflictos o desajustes de la sociedad, como por desgracia suele hacerse. Hemos subrayado, sobre todo, que, como realidad y como concepto, la contradicción es algo indisociable de las relaciones de producción capitalistas y no debe generalizarse a otras esferas. Ahora trataremos de mostrar que, sin embargo, otras oposiciones reales que atraviesan la sociedad actual, pero que discurren a lo largo de líneas diferentes y no son en sí mismas contradictorias en el sentido estricto del término, tienden a subsumirse en la contradicción general del trabajo, producción-circulación o como queramos llamarla.

Una sociedad puede discriminar a la gente, y con frecuencia lo hace, a lo

largo de líneas muy diversas: sexo, raza, nacionalidad, lengua, creencias religiosas, ideas políticas, edad, credenciales educativas, etc. Nos limitaremos aquí a las dos formas más importantes y manifiestas: el sexo y la etnia, comprendiendo dentro de ésta las diversas configuraciones posibles de la raza, la nacionalidad, la lengua, etc. Estas formas de discriminación no pueden entenderse mediante explicaciones unicausales, pero no por ello hemos de caer en enumeraciones indiferenciadas de causas que, en vez de explicar, simplemente confunden.

Así, para empezar por la discriminación sexual, que se manifiesta en la relegación de la mujer a la esfera doméstica, su sujeción al cabeza de familia varón y su postergación, cuando se incorpora al trabajo social, a los peores empleos, está claro que a ella contribuyen factores que se dan en distintos niveles de la vida social. Contribuyen, por ejemplo, la tradición cultural, las ventajas materiales que todos los varones —incluidos los trabajadores— extraen del hecho de que las mujeres carguen con el trabajo doméstico y el cuidado de los niños, y las que para los trabajadores varones se derivan del hecho de que las mujeres desempeñen los empleos peor pagados, menos prestigiosos, más inestables, etc. Pero no son sólo los varones, como individuos o colectivamente, quienes se benefician de esto. También se benefician las relaciones de producción capitalistas, el capital, la reproducción material e ideológica del sistema social. En primer lugar, gracias a la familia patriarcal el capital consigue que la reproducción material —e ideológica, como veremos enseguida— de la fuerza de trabajo se lleve a costa de un trabajo —el trabajo doméstico— impagado y, en la medida en que es indirectamente pagado a través del salario del varón, retribuido por debajo de su valor. En segundo lugar, conservando la institución familiar autoritaria y generadora de sumisión ideológica, el capital deja la socialización primaria de la infancia en sus manos, en general, más seguras que la fábrica, la calle e incluso la escuela —piénsese en el sentido de la defensa del «derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos»— y obtiene una reserva importante de voto femenino conservador que le protege de los riesgos del sufragio universal. En tercer lugar, al relegar a las mujeres trabajadoras y mantener los privilegios relativos de los trabajadores varones, el capital fuerza la configuración de una clase obrera dividida y de una conciencia segmentaria y corporativa. Esto se podría desarrollar más, pero estos tres argumentos son suficientes para ver cómo el patriarcado y la discriminación sexual sirven a los intereses de la producción capitalista, es decir, de la producción de la plusvalía.

El último argumento relativo a la división sexual se aplica también a las discriminaciones étnicas. Sea cual sea el pasado de éstas (prejuicios religiosos, choques culturales, esclavitud moderna, colonialismo...,) y sean cuales sean las ventajas materiales y relativas al logro de una identidad gratificante que los trabajadores de la etnia dominante extraigan de ella, la discriminación étnica conduce a la división, estratificación, jerarquización e ideologización de la clase obrera.

En determinadas circunstancias, la situación de las mujeres o de las etnias oprimidas como tales puede ser mucho más grave e injusta —con arreglo a los ideales de igualdad y libertad que son ya patrimonio irrenunciable de la humanidad— que la explotación del trabajador por el capitalista —la mujer en las culturas islámicas, o los judíos bajo el nazismo, por ejemplo—. Pero no por ello constituye contradicción alguna en el sentido marxiano del término. No hay en ella ningún parecido a la unidad rota, pero no borrada y que tiende a restablecerse violentamente, del trabajo bajo el capitalismo. Si nos fijamos en el caso de la mujer, cuya opresión dura ya siglos, y aunque no han faltado formas de resistencia que la historia escrita por los varones se ha encargado de silenciar, es obvio que nunca tal opresión ha producido una confrontación tan regular e intensa como la que se desarrolla entre el trabajo y el capital. Esta opinión, por supuesto, es discutible y puede que repelente para la conciencia feminista, pero espero que se me conceda que no es una simple expresión de sexismo o de menosprecio de la historia y la lucha de las mujeres. De hecho, lo mismo podríamos decir de la lucha de los siervos feudales contra los señores, o de los esclavos de la antigüedad contra sus amos, varones incluidos. Lo que ocurre es que esto no viene ahora al caso.

Estas oposiciones, decíamos, no son contradicciones en el sentido fuerte del término. Pero, si miramos con atención la lucha de las mujeres y de las etnias oprimidas, veremos que, en general, tienden a expresarse en el discurso de los derechos de la persona, opuesto al discurso patriarcal o al discurso que predica la superioridad de una raza o de una nación sobre otra. No siempre ha sido así, pero en nuestra época, bajo el capitalismo, ha sido defendiendo la equiparación de sus derechos personales a los del sexo o de la etnia dominantes, y no gracias a una cultura específicamente feminista o específicamente étnica, cómo las mujeres y las etnias dominadas han obtenido sus mayores avances. Y ha sido cuando se han incorporado total o parcialmente a la clase trabajadora, al trabajo asalariado, —y no cuando estaban relegadas al hogar, en el caso de la mujer—, cuando realmente han podido hacerlo (Bowles y Gintis, 1983). Pero, ¿de dónde sale ese discurso de los derechos de la persona, del que se sirven las mujeres y las etnias dominadas, contra los derechos patriarcales o los privilegios de la etnia dominante? Tiene, por supuesto, un pasado, y hasta una docena de pasados, como la madre rival de Lady Windermere, pero su base material está, como hemos visto antes, en la esfera de la circulación, vale decir en el mercado.

De modo que, oposiciones que por sí mismas discurren a lo largo de otras líneas, tienden a expresarse en los términos de la contradicción específica del capitalismo. Esto no tiene nada de extraordinario si admitimos que las relaciones sociales de producción en general, y el modo de producción capitalista en particular, dominan —aunque no agotan— la vida social. El capitalismo podría prescindir perfectamente de la discriminación sexual y étnica, pues hoy es posible la socialización del trabajo doméstico de forma tal que incluso abarataría el coste de la fuerza de trabajo, y, por otra parte, la división de la clase obrera puede conseguirse con éxito igual o parecido por otros medios. Pero la específica historia de nuestras sociedades, por inercia, porque cuando se es de derechas se es para todo o por lo que sea, hace que esto no sea así. El precio a pagar por ello es que estas contradicciones buscan y encuentran mejor expre-

sión —más eficaz— en los términos de la contradicción fundamental que desgarra la relación capitalista y, por ende, un mejor terreno para la alianza con el movimiento opositor de la propia clase obrera —alianza, sin embargo, muy conflictiva.

En cualquier caso, volvemos a tener, de un lado, el capital, la producción, los privilegios de la propiedad, del patriarca y de la etnia dominante; del otro, el trabajo, la circulación, el discurso democrático de los derechos de la persona en que se expresan los trabajadores, las mujeres y las etnias oprimidas. Para cumplir con el mandato de la producción a la que ha de servir, la escuela debe discriminar en sus prácticas y en su discurso a las mujeres y a las etnias oprimidas. Pero ese discurso y esas prácticas son en sí mismos contradictorios. En su discurso, la escuela predica en proporciones diversas la igualdad de todos los seres humanos y la superioridad del hombre sobre la mujer y de la etnia dominante sobre las etnias dominadas. En sus prácticas, organiza de distintas formas la discriminación al tiempo que somete a todos a unos mismos mecanismos de acceso y selección (no necesitamos volver sobre el modo en que esta combinación de igualdad y desigualdad genera desigualdad: Aristóteles ya sabía que la mejor forma de generar desigualdad es tratar de forma igual situaciones desiguales, y la escuela ni siquiera se limita a eso). Como institución llamada a mediar en las contradicciones del capitalismo mediante la sustitución de las prácticas de clase por un espacio meritocrático en el que sólo hay lugar para la lucha individual, la escuela contribuye a reforzar el discurso democrático de los derechos de la persona del que se servirán —contra ella y contra su opresión en el conjunto de la sociedad— las mujeres y las etnias oprimidas. Una vez más, no hay reproducción —del capitalismo y sus secuelas— sin contradicción.

ESTRUCTURA Y ACTIVIDAD HUMANA

Resulta cuando menos irónico que el marxismo, cuyo propósito último era mostrar la posibilidad y necesidad de —y las vías para— la transformación de las estructuras sociales y la abolición de las relaciones de producción capitalistas, pueda ser acusado de haber dado lugar a teorías de la reproducción que excluyen o minimizan el papel de la actividad humana. No es un secreto que Marx calificó al principio su nueva concepción de la sociedad y de la historia como «humanismo», «nuevo humanismo» o «humanismo revolucionario» (Marx, 1977). En otro lugar hemos argumentado que, pese al estructuralismo puro y duro, esta denominación conviene perfectamente al más tarde llamado materialismo histórico y, es posible que fuera posteriormente abandonada por Marx por las mismas razones que le llevarían también a rechazar el término «socialista» en el *Manifiesto* y en otros lugares: los vocablos tienen una historia propia, y éstos circulaban demasiado por los salones burgueses y servían para designar concepciones muy diferentes, la inmensa mayoría meramente filantrópicas (Fernández Enguita, 1982, 1985). Marx construyó su teoría no sólo en

oposición al idealismo, sino igualmente en oposición al materialismo mecanicista tan extendido en la filosofía progresiva y en el movimiento reformador de la época. El adversario no era tanto el materialismo mecanicista en el sentido estricto, al estilo de La Mettrie o Laplace, como su versión sociopolítica, encarnada mejor que nadie por Helvetius. Fue Helvetius y no Marx, quien imaginó unos seres humanos perfecta, estrecha y eficazmente moldeados por las «instituciones», es decir, por la estructura social (Helvetius, 1795; Fernández Enguita, 1984, 1985) y fue Marx, precisamente, quien respondió certeramente en la tercera tesis sobre Feuerbach:

> La teoría materialista del cambio de las circunstancias y la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado. Tiene, pues, que distinguir en la sociedad dos partes, una de las cuales se halla situada por encima de ella (Marx, 1970: 1966).

El marxismo posterior a Marx, particularmente su rama estructuralista, no ha entendido, por lo general, la eficacia ideológica propia, la eficacia reproductiva, en el sentido más amplio del término, de las relaciones sociales de producción y cambio. En vista de esto, ha tenido que buscar en otra parte la razón de que las legitimaciones del capitalismo calaran tan hondo en la conciencia de las personas, trabajadores incluidos. Esto es obvio en el caso de Althusser (1977), quien, si bien no tiene empacho en incluir entre los aparatos ideológicos del Estado a la familia, cuya regulación legal es mucho más débil que las relaciones de producción y cambio, excluye a éstas de la teoría de la ideología —sólo aparecen como fondo, no como agentes— y rechaza en bloque la teoría de la alienación, la reificación y el fetichismo. Si las relaciones de producción y cambio debían empujar inequívocamente hacia la revolución, la evitación de ésta, que tarda más de lo esperado, habría entonces de ser función exclusiva de otra esfera distinta. Esta esfera es el Estado y, en especial, la escuela. El estructuralismo althusseriano no considera al ser humano intrínsecamente pasivo ni, por consiguiente, se ve obligado, como Helvetius, a hacer llamamientos a los príncipes para que cambien las instituciones. Pero considera al proletariado activo únicamente en la esfera de la producción y condena a su progenie, y por ende a los enseñantes en tanto que tales, en la escuela, a esperar pacientemente que la aurora del gran día se levante en las fábricas. Algo de esto les ocurre también a Bowles y Gintis (1976). Para explicar los períodos de inapetencia y los fracasos de un proletariado que debería ser más activo, se condena a los escolares a comportarse como seres enteramente pasivos.

No es casual que el estructuralismo marxista, para explicar la relación entre «base» o «estructura», y «superestructura», haya evocado repetidamente la imagen de un edificio de dos o más plantas (Althusser, 1977). Pero la paternidad de la idea de la estructura como un orden de posiciones no corresponde al marxismo, sino a la teoría sociológica funcionalista de la estratificación social. Para Marx, la estructura no era una determinada configuración de posiciones,

sino, explícitamente, las *relaciones* de producción. Así, en el famoso prefacio a la *Contribución a la crítica de la economía política*, escribía:

> El conjunto de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real, sobre la cual se eleva una superestructura jurídica y política y a la que corresponden formas sociales determinadas de conciencia (Marx, 1976a: 37).

Ahora bien, relación significa actividad humana, no simple posicionamiento mutuo. Una máquina es una máquina, por mucho que a su lado, como en las fotografías familiares, se pongan el propietario, el trabajador y hasta el policía. Para que sea capital, para que encarne una relación social de producción, hace falta que el trabajador venda su fuerza de trabajo al capitalista y que éste le haga trabajar al pie de aquélla y extraiga de ello plusvalía. Pero el capitalista no activa al trabajador como éste a la máquina. Por desgracia para el segundo, el movimiento de los músculos del primero depende de las órdenes que debe emitir su cerebro. La misma idea de relación de producción, y por ende la de estructura, presupone la de actividad humana, y actividad humana consciente. Y es este carácter consciente de su actividad lo que distingue la reacción del hombre ante la estructura de relaciones sociales que le constriñe de las reacciones químicas provocadas en un laboratorio. Pretender que las relaciones sociales determinan *enteramente* la conciencia de los seres humanos es volver al peor determinismo dieciochesco y decimonónico. Sin embargo, frente al estructuralismo puro y duro ha sido necesaria una respuesta que subrayara los procesos activos por los cuales los hombres perciben las relaciones en que están inmersos, se apropian de los significados que se les ofrecen y, lejos de limitarse al papel de un buzón en el que se echa una carta, los reelaboran bajo la constricción de unas condiciones dadas, para formar así su conciencia individual y colectiva (Thompson, 1977; Williams, 1965).

Willis, discutiendo la «conexión» entre los actores sociales y la estructura, presenta la cuestión de una forma sugerente. Permítasenos una cita de cierta extensión:

> En el pensamiento marxista ortodoxo y estructuralista en general, la primera y más importante «conexión» es la determinación estructural e histórica de la subjetividad y la cultura —para decirlo sin ambages, el haber nacido dentro de un cierto sexo, una cierta clase, cierta región, haberse formado, desarrollado y convertido en sujeto social dentro de cierta red cultural/ideológica y cierta comunidad de lenguaje, «heredar» una serie de posibilidades futuras—. No está en nuestra mano, por ejemplo, *decidir* ser del sur, rico, varón y de una familia con «capital cultural».
>
> Normalmente, nuestra segunda «conexión» complementaria, consiste en que tales agentes, formados de cierta manera, se sitúan y comportan entonces del modo apropiado: entrando en la producción en roles de clase preordenados, casándose, votando y actuando como ciudadanos «responsables» del Estado burgués, de modo que se mantengan las estructuras en las que nacieron y reproduciéndolas para la próxima generación, para repetir el ciclo.
>
> Lo que yo quiero añadir a estos dos es un «momento» crucial, por así decirlo, «en el medio» —lo que de hecho cambia cualquier forma en que podamos pensar los otros dos—. (...) Se trata del uso y la exploración activos y colectivos de los recursos simbólicos, ideológicos y culturales recibidos, para explorar, dar sentido y responder positivamente a las condiciones estructurales y materiales de existencia heredadas (Willis, 1982: 112-113).

La única cuestión es que, para Willis, esto significa «casi invertir la noción marxista de base y superestructura y de las determinaciones que discurren desde la "economía"», por ejemplo, lo que debería sonarnos como una «herejía» a los marxistas. Pero no tiene por qué ser necesariamente así. Willis tiene razón en la medida en que el punto de vista marxista tradicional identifica reproducción y acomodación, adaptación o autosumisión a la estructura. Como él mismo comparte esta identificación, al menos terminológicamente, se ve estimulado a subrayar el lado, por decirlo de algún modo, oposicional de los procesos de producción cultural —«explorar, dar sentido y responder positivamente»— con el objeto de mostrar que ahí se da un comportamiento activo. Pero, desde una perspectiva marxista no unilateral, repitámoslo una vez más, la reproducción es reproducción a la vez de la estructura y de sus contradicciones. La reproducción se da en todo caso a través de la actividad de los sujetos, de procesos creativos, en cierto sentido, en el sentido del tercer momento de Willis, siempre. Estos procesos pueden tener como consecuencia prácticas acomodaticias o prácticas oposicionales, pero esto está escrito ya en la estructura misma, no al margen de ella. No pretendemos ahora rizar el rizo y cerrar el círculo argumentando que toda práctica, toda subjetividad, todo proceso de producción cultural, toda actividad humana, sea acomodaticia u oposicional, estén igualmente determinados por entero por la estructura, contradicción incluida, de modo que el sujeto ya no tenga escapatoria. Nuestro argumento es otro: por un lado, las prácticas y la conciencia acomodaticia no están determinadas por la economía, y, por otro, los sujetos y los procesos de producción cultural, libres de aquélla y flotando en el limbo. El carácter contradictorio de la estructura de las relaciones sociales proporciona una base material tanto para las prácticas y la conciencia acomodaticias como para las oposicionales. Pero los niveles de organización y complejidad alcanzados por los seres biológicos y sociales, y el desorden que conllevan, no permiten el juego de los determinismos unilaterales (Bertalanffy, 1976; Morin, 1977). Para el propio Marx, las leyes inherentes al capitalismo no agotan la economía, la economía no agota las relaciones sociales materiales, y éstas tampoco agotan el «ser real», que por su parte no es más que la base del ser consciente, el cual, a su vez, forma parte del ser real (Marx, 1970; Jakubowsky, 1971; Fernández Enguita,

1985) e incide sobre las otras esferas en que éste se desenvuelve. Las posibilidades de emergencias de la personalidad que no sean simplemente una réplica de la estructura en la que está inmerso el sujeto son infinitas, pero se mueven dentro de los límites y constricciones impuestos por la estructura misma, deambulan por sus espacios vacíos y pueden encontrar vías de desarrollo en sus contradicciones internas. Si se nos permite una analogía, la buena marcha de la estructura, por un lado, y sus contradicciones, por otro, actúan como dos polos eléctricos dentro de una solución química, que atraen hacia sí las partículas. Pero, a diferencia de la solución química, la solución social no es homogénea, de modo que nunca faltan partículas que no van a un polo ni a otro. Los procesos de producción cultural, la actividad humana, pueden sostener la estructura, alimentar sus contradicciones o, simplemente, aumentar la carga de entropía que todo sistema lleva consigo. Ha sido el propio Willis (1978) quien ha mostrado en un trabajo etnográfico puntero, cómo esos procesos de producción cultural también pueden traducirse en reproducción en el peor sentido del término, es decir, en reforzamiento de la estructura de las relaciones sociales, lo que es tanto como mostrar que los binomios reproducción/contradicción, acomodación/oposición, estructura/actividad humana, pertenecen a planos imbricados, pero distintos, del análisis.

> Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen arbitrariamente, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo circunstancias directamente dadas y heredadas del pasado (Marx, 1971: 11).

CONCLUSIONES

Los análisis marxistas de la educación que se inscriben en la perspectiva de la reproducción, aun sin negar la existencia de contradicciones o incluso afirmándolas explícitamente, han minimizado este aspecto, han desatendido los múltiples conflictos que desgarran la escuela y su articulación con la sociedad y han negado espacio a la actividad humana. La primera reacción contra la elusión de la actividad humana vino de la perspectiva interaccionista y fenomenológica (Young, 1971), que, sin embargo, dejó a un lado las construcciones estructurales impuestas a los actores sociales (Sharp y Green, 1975; Sarup, 1978; Sharp, 1980), y por parte de estudios etnográficos que las más de las veces han caído en el mismo error (Giroux, 1983a, b). Una reacción más matizada, menos unilateral y más enriquecedora es la que se da en las llamadas teorías de la resistencia que, a la vez que tratan de recuperar el espacio para la actividad humana, no pierden de vista las estructuras en que ésta se desarrolla y centran su atención en la idea de que las escuelas son sedes de conflictos propios y de la sociedad en general (Apple, 1982, 1985; Giroux, 1983a, b; Willis, 1978, 1981, 1982).

En este trabajo hemos mostrado que la idea marxista de la reproducción,

en sí y por sí —otra cosa son las elaboraciones particulares que de ella se hagan— no conlleva la exclusión de la contradicción sino que, al contrario, la presupone. La contradicción, como ruptura de una unidad que pugna por restablecerse, es consustancial a la estructura de la relación capitalista y se reproduce con ella. Un análisis pormenorizado del carácter contradictorio de las relaciones de producción capitalistas, por otra parte, permite explicar y prever la dinámica de los principales conflictos que se desarrollan en la educación y en su articulación con el conjunto de la sociedad. En este sentido, la idea de reproducción no sólo no debe cerrar, sino que debe abrir el espacio a la irrupción de la actividad humana en las relaciones sociales y en la teoría sociológica, tanto en el ámbito general como en la educación. La idea marxista de reproducción y de contradicción, además, arroja nueva luz sobre la forma en que se desarrollan y expresan otros conflictos sociales y educacionales, como los que giran en torno al sexo y la etnia.

Pero, sobre todo, la perspectiva apuntada, más estricta y a la vez más integradora, suministra la base para una actitud más matizada de los educadores radicales ante los distintos conflictos que surcan la escuela y ante las diferentes manifestaciones de la subjetividad en ella. En principio, todo conflicto y toda actividad libre, en lo que los separa de la simple acomodación, representan, por así decirlo, un «segundo nacimiento» —parafraseando a William James— de los sujetos implicados que, frente a la mera sumisión, abre un terreno para intervenciones progresivas. Sin embargo, no todas las resistencias ni todas las manifestaciones de la actividad humana independiente tienen el mismo valor: las hay progresivas y regresivas; las hay relevantes de cara al mantenimiento o la transformación de las estructuras sociales y las hay irrelevantes; las hay que discurren por las líneas de las contradicciones y oposiciones con mayor potencial de cambio y las hay que lo hacen a lo largo de líneas secundarias. Si el educador y/o el sociólogo se ponen como meta la eliminación de la desigualdad, la discriminación, la explotación y la opresión en sus diversas formas, deben aprender a localizar los objetivos, los actores, las configuraciones de fuerza y los discursos con mayor potencial transformador, y para ello es necesario entender las distintas dinámicas sociales presentes y su articulación común.

Capítulo III

PARTICIPACION EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR, O EL APRENDIZAJE DEL DESDOBLAMIENTO

Cualquiera que no sienta nostalgia de oscuras épocas pasadas estará de acuerdo en que una función de la escuela debería ser la de preparar a los alumnos para una actitud libre y participativa en la vida social. Así como no hay declaración de principios en la historia de la enseñanza que no haya hablado de prepararlos para la vida adulta, en los últimos decenios —en España en los últimos años— han desaparecido las formulaciones más autoritarias —formar «súbditos leales», etc.— e incluso las de género ambiguo —preparar para la «integración» o la «vida» en sociedad, etc.— y abundan, cada vez más, expresiones más comprometidas, al menos en apariencia, con el aprendizaje de la libertad: «participación», «participación activa», «actitud crítica», «ejercicio de la libertad», «aprendizaje de la democracia», etc.

No cabe duda de que en este terreno es muy importante el mensaje impartido por la escuela: libros de texto, la palabra del maestro. También lo es la presencia de otros ámbitos concurrentes: la familia, el barrio, los grupos de iguales, las distintas subculturas, los medios de comunicación, la sociedad en general. Pero en este trabajo nos vamos a centrar en la escuela y, más concretamente, en algo distinto del *mensaje* escolar: en la experiencia de la escolaridad.

Es bien sabido que términos como «democracia», «libertad» o «participación», por mucha carga emocional o política que puedan tener, están muy lejos de designar con precisión realidades específicas. Hay democracias «representativas», «parlamentarias», «proletarias», «populares», «de base», «sociales», «socialistas», etc. por no hablar ya de «orgánicas», «vigiladas» y demás. Por consiguiente, examinaremos primero las características generales de los sistemas que pretenden acaparar el apelativo de «democracias», las democracias representativas, es decir, las del llamado «mundo libre». No tema nadie encontrarse con un minicompendio de derecho político, porque lo que interesa es otra cosa: la relación entre la democracia política y la vida social. Después veremos de qué modo la escuela corresponde a las características generales de la sociedad, esto es, qué tipo de *aprendizaje democrático* organiza para los alumnos. Pero antes debemos decir algo sobre el porqué de centrarnos en la experiencia de la escolaridad.

I

Cuando se intenta averiguar qué es lo que enseñan nuestras escuelas se acude de inmediato a los libros de texto, a su contenido. En un alarde crítico, se puede ir más lejos y ver cómo el texto se complementa y se tergiversa por medio del mensaje del profesor. Pocas veces, en cambio, se atiende a la experiencia de la escolaridad, es decir, a la cotidianeidad de la escuela. Sin duda esto tiene que ver con la inquebrantable fe en la fuerza de la palabra que mantenemos los educadores y, sobre todo, ese producto acabado e irredento de la universidad que somos los investigadores. Sin embargo, si sólo se tratara de eso, deberíamos preguntarnos por qué los libros, la radio, la televisión o el vídeo no han sustituido hace ya tiempo a las escuelas. Quien esto escribe se identifica poco con el viejo dogma judeo-cristiano: «En el principio era la palabra», y prefiere inspirarse en Goethe: «En el principio era la acción». Es más, si se trata de reconocer paternidades, resulta inevitable el nombre de Marx: «Es la experiencia la que determina la conciencia, y no al contrario».

La experiencia a que nos referimos en este caso, la experiencia de la escolaridad, es la constituida por la organización del tiempo y el espacio en la escuela; las relaciones de los alumnos entre sí, con los profesores y con las autoridades escolares; su capacidad o incapacidad de incidir en las decisiones sobre el contenido y el ritmo de la enseñanza; los métodos de aprendizaje o los procedimientos de evaluación; las rutinas cotidianas de la vida en el centro; la estructura del currículum; los procesos de selección pretendidamente meritocráticos y el valor simbólico de las calificaciones, etc.

A pesar de que muchos aspectos de la organización social de la enseñanza, por no decir todos, aparecen como consustanciales a cualquier forma de educación, a la dinámica interna del aprendizaje o a la gestión de grupos numerosos u organizaciones complejas, contamos ya con un cierto corpus teórico y empírico que indica lo contrario. Las figuras organizativas de la escuela, ni son naturales, ni son aleatorias. Antes bien, responden, consciente o inconscientemente, a configuraciones que tienen fines generalmente situados fuera de ella. El análisis histórico de la génesis de la escuela moderna muestra con frecuencia que estos fines estaban muchas veces explícitos en las ideas de los pioneros y reformadores, quienes, lejos de educar por educar, querían obtener de la escuela, alternativamente, buenos súbditos, buenos servidores domésticos, buenos oficiales del ejército, buenos funcionarios de la burocracia, buenos ciudadanos de la república o lo que en cada caso se terciase. Para ello no les bastaba con adecuar el contenido de la enseñanza, sino que daban una importancia mayor a su organización material. Esto puede constatarse fácilmente leyendo a autores como Damiá, Bally, Locke o Kant. Pero no es estrictamente necesario volver hacia las fuentes. En los últimos quince años ha surgido ya una importante literatura al respecto, en la que destacan los trabajos de Michel Foucault y su escuela (véase, por ejemplo, Foucault, 1976 y Querrien, 1979, y, entre nosotros, Varela, 1984) y los de los llamados historiadores revisionistas norteamericanos (por ejemplo Katz, 1971; Tyack, 1974; Cremin, 1951). Hemos llevado a cabo un tratamiento más general de esto en otro lugar, por lo que no parece necesario ni conveniente repetirlo aquí (véase Fernández Enguita, 1985a, y 1986a).

La «Nueva Sociología de la Educación» británica, aunque centrada en el campo de lo simbólico y en los estudios sobre el currículum, abundó en el mismo sentido (Young, 1981; Alonso Hinojal, 1985; Forquin, 1983). Pero la reafirmación sin ambages de la importancia de la experiencia escolar debe atribuirse a la sociología neomarxista de la educación. Althusser (1977) fue el pionero al señalar que las ideologías, además de expresarse en ideas teóricas, se encarnaban en prácticas y rituales materiales dentro de las instituciones (los «aparatos ideológicos del Estado»). Bowles y Gintis (1976) han defendido muy elocuentemente la importancia de las relaciones sociales en la educación y su primacía frente al contenido de la enseñanza. Rachel Sharp (1982), más recientemente, distingue entre «ideologías teóricas» —lo que normalmente denominamos «ideología»— e «ideologías prácticas» —la organización material de la vida escolar—. En el mismo sentido confluyen las teorías, incluso las funcionalistas, del «currículum oculto» o «no escrito», el «mundo-que-se-da-por-sentado» de los interaccionistas y fenomenologistas o las «ideologías conductuales» de Volosinov (1973).

De los distintos aspectos de la organización social material de la escuela nos interesa uno en particular: la combinación de jerarquía y autoridad, por un lado, y democracia y participación, por otro. Aunque sólo sea de manera intuitiva, se estará probablemente de acuerdo en que si la organización escolar y la relación pedagógica son jerárquicas y autoritarias preparan, en lo que les concierne y hasta donde lo permita su eficacia, para la integración en estructuras económicas sociales y políticas autoritarias. Por el contrario, una organización escolar democrática y participativa y una relación pedagógica activa y dialógica prepararán para la inserción en una sociedad libre, plural y participativa. En todo caso, éste es el presupuesto de nuestro trabajo, que no argumentaremos más aquí: que la experiencia de la organización, gestión y funcionamiento cotidianos de la escuela tiene, en la configuración de la conciencia, las expectativas y el comportamiento futuro de los alumnos, una importancia incomparablemente mayor que la del contenido de la enseñanza cívica en el sentido estricto, es decir, que cualquier cosa que puedan decir el libro de texto o el profesor sobre «democracia», «convivencia» y otros temas asociados. Con ello no queremos decir que los libros de texto o los profesores sean inocentes. Sobre los textos escolares de educación cívica nos remitimos al excelente trabajo de José Manuel Toledo Guijarro (1983). Sobre las clases de «educación para la convivencia» en los centros no conocemos ningún trabajo destacable, pero en el curso de una investigación que estamos llevando a cabo, y cuyos resultados totales o parciales no tardarán mucho en darse a conocer, hemos podido observar cómo, incluso con la mejor y más progresista de las intenciones, los profesores no cesan de transmitir sus propios prejuicios a los estudiantes, tanto en forma de juicios de valor como, lo que es más grave, en forma de sesgo de la información.

II

El capitalismo es una curiosa combinación contradictoria de totalitarismo y democracia. Dejando de lado la esfera del consumo, en la que las relaciones sociales dan paso a la relación de la persona con la cosa o servicio, con la mercancía en su dimensión estrictamente material, la economía capitalista presenta dos esferas: circulación y producción. La esfera de la circulación comprende el intercambio de mercancías. Por mercancía entendemos aquí una unidad de valor de uso y valor de cambio, tanto da que se trate de un objeto —lo que normal o vulgarmente se denomina mercancía— o de una actividad —lo que se denomina prestación o servicio—. El *intercambio* de mercancías es, esencialmente, intercambio de *equivalentes*. Como tal, este intercambio es una relación entre iguales en la que ninguna de las partes necesita emplear la fuerza sobre la otra. La esfera de la *circulación* es, como decía Marx, el paraíso por excelencia de los *derechos humanos*. La única coerción ocasional que necesita el mercado para su buen funcionamiento es la necesaria para hacer frente a eventuales intervenciones exteriores. Por supuesto, dentro de la circulación está también englobado el intercambio de fuerza de trabajo por salarios, es decir, la venta de la fuerza de trabajo.

Muy distinto es el panorama en la esfera de la *producción*. La producción capitalista se basa en la explotación de la fuerza de trabajo. La mercancía fuerza de trabajo tiene la peculiaridad de que su valor de uso, además de traducirse en nuevos valores de uso realizables en el mercado —mercancías, sean bienes o servicios—, consiste en producir un valor de cambio superior al suyo propio. Dicho de una manera más simple, dado cierto nivel de desarrollo de las fuerzas productivas un trabajador puede producir en una jornada laboral normal un valor superior al equivalente de lo que necesita para mantenerse y reproducirse, vale decir el valor de su fuerza de trabajo. Este excedente es la plusvalía, y su dimensión depende, entre otras cosas, y más directamente que de ninguna otra, de la organización del proceso de trabajo y la duración de la jornada laboral. Para extraer el máximo de plusvalía, el capitalista necesita someter enteramente a su voluntad el proceso de trabajo, lo que quiere decir al trabajador, con independencia o en contra de la voluntad y las necesidades de éste. De ahí —y no de la maldad congénita de los capitalistas— que la producción se organice de manera *totalitaria*.

Esta *unidad* de circulación y producción, de democracia y totalitarismo, es el sistema capitalista mismo. Si la fuerza de trabajo no se vendiera libremente y a su valor de cambio en el mercado, o si los capitalistas no pudiesen imponer su voluntad en la producción, nos encontraríamos ante otro modo de producción. Si los trabajadores estuvieran directamente —no sólo indirectamente, mediante el uso de la fuerza— obligados a entregar su fuerza de trabajo al capital, estaríamos ante una versión más de la esclavitud o la servidumbre. Si quien impone su voluntad dentro de la esfera de la producción no fuera el capitalista sino los trabajadores, estaríamos muy cerca del socialismo autogestionario.

Encontramos una dualidad semejante en la esfera de la economía y la esfera del Estado. Considerada globalmente, la esfera de la economía está dominada por la producción, que es tanto como decir por los *derechos de la propiedad*. No ocurre lo mismo con la esfera del Estado, que en todos los países occidentales en alguna medida y en las democracias representativas en particular, está organizada en torno a los *derechos de la persona*. Esta caracterización del Estado no concierne sólo a los derechos civiles y políticos o al ejercicio del sufragio universal, sino también a su intervención en la vida económica. En general, eso que se llama vagamente Estado de Bienestar no es otra cosa que la intervención del Estado para salvaguardar en cierta medida los derechos de la persona frente a los derechos de la propiedad *fuera de la esfera de la producción*.

Podemos hallar, finalmente, la misma dualidad, en el interior mismo del Estado. En diversas formas, el Estado es a la vez libertad y coerción. Los ciudadanos ejercen su derecho al voto, pero se privan a cambio de un ejercicio de la actividad política que delegan en una casta profesional. Eligen normalmente el poder legislativo, pero deben someterse a un ejecutivo cada vez más autónomo.

Aquí nos limitaremos a apuntar muy brevemente todo esto. Para un tratamiento más sistemático puede acudirse a otros trabajos (Bowles y Gintis, 1983; Fernández Enguita, 1985b). Lo que aquí debemos tener en cuenta es simplemente este carácter dual y contradictorio de las relaciones sociales bajo el capitalismo. Por supuesto que hay otras esferas sociales, como la familiar, organizada en torno a la autoridad y los derechos patriarcales, pero en esto no es preciso detenerse ahora. No es menos cierto que los regímenes democrático-representativos existen en sólo una pequeña parte de los países capitalistas, pero podemos dar como normal la combinación entre economía capitalista y Estado democrático, y en todo caso es en ella en la que ahora vivimos. Naturalmente, también los distintos regímenes representativos son democráticos o autárquicos en grados muy diversos, pero aquí sólo nos interesan sus rasgos más generales.

En estos términos de generalidad, podemos afirmar que *estas dualidades configuran la experiencia humana cotidiana bajo el capitalismo*. No importa cuán eficaz pueda ser la manipulación de las necesidades y el deseo; el mercado, o sea la elección del consumo, es vivido como una experiencia de libertad, mientras que las rutinas de la producción son como una experiencia de sometimiento. En los regímenes occidentales, y por poco democrático que sea un Estado, la esfera pública —el ejercicio del sufragio y de los derechos políticos, los derechos civiles, la justicia, la escuela, la seguridad social y los servicios públicos en general— es infinitamente más respetuosa de la libertad y de los derechos de la persona que la organización del lugar de trabajo. Por exiguas, limitadas, insuficientes o bastardas que sean las experiencias de libertad, de ninguna manera debe subestimarse su importancia, pues son la base material del consenso social en torno a la economía de mercado, el Estado parlamentario y el discurso liberal.

Por otro lado, esta doble experiencia da forma a muchos de los conflictos bajo el capitalismo, a la expresión de sus contradicciones. La mayor parte de las

reivindicaciones de los trabajadores ante el capital (o de las mujeres, o de las razas oprimidas) se expresan en forma de defensa de los derechos de la persona frente a los derechos de la propiedad (o los del patriarca, o los de la raza dominante).

Las contradicciones de la escuela se explican también en este terreno. Está situada dentro de la esfera del Estado —derechos de la persona— pero debe preparar para la inserción en la jerarquía de la producción capitalista —derechos de la propiedad—. Ofrece un nivel de igualdad formal —la igualdad de oportunidades: derechos de la persona—, pero debe estratificar y jerarquizar la fuerza del trabajo —de acuerdo con la jerarquía de la producción: derechos de la propiedad—. Se expresa en un discurso y de acuerdo con unos principios liberales —democráticos—, pero se organiza de forma idéntica a las instituciones sociales dominantes, las empresas capitalistas —autoritariamente—. También esto lo hemos desarrollado en otros lugares, luego tampoco nos detendremos más en ello.

III

La cuestión ahora es: ¿para qué prepara la escuela? ¿Para la libertad o para la obediencia? ¿Para la participación o para la sumisión? ¿Para el ejercicio de los derechos de la persona o para el respeto a los derechos de la propiedad? ¿Para una cosa, para la otra, o para una cierta combinación de ambas? Esta última hipótesis es la que vamos a sostener aquí centrándonos en cuatro aspectos de la experiencia escolar: primero, la combinación entre igualdad formal de oportunidades y desigualdad de resultados; segundo, el caso de la asignatura «Educación para la convivencia»; tercero, los distintos modos de organización de las otras asignaturas del plan de estudios; cuarto, finalmente, la combinación entre la llamada «gestión democrática» de los centros y la gestión de las rutinas escolares cotidianas. El primer punto se basa simplemente en consideraciones generales sobre la escuela. Los otros tres, aun cuando no podemos aportar todavía una evidencia empírica sistematizada, se basan en lo que hemos podido observar a lo largo de una investigación todavía en curso sobre diez centros madrileños de enseñanza secundaria y son, a la vez, hipótesis para continuar esta investigación. Se comprenderá enseguida que no se trata de «hallazgos», sino de simples sugerencias.

Por una parte, todos los alumnos son iguales ante la escuela. Todos reciben una primera enseñanza común (aunque, como en la granja de Orwell, para algunos sea más común que para otros), todos son juzgados según unos mismos criterios y, en consecuencia, todos tienen ante sí las mismas oportunidades, pues la institución se ofrece incluso a «compensar» las desigualdades anteriores. Los alumnos experimentan en ella, por consiguiente, *la experiencia de la igualdad formal, de la realización de los derechos personales.* Esta es por así decirlo, la posición de los alumnos *frente* a la escuela, una posición de igualdad. Pero, una vez *dentro* del aula, los alumnos no pueden determinar qué aprender, cómo aprenderlo, a qué ritmo; no pueden organizar por sí mismos su espacio, ni su tiempo, ni su actividad, ni la organización de la clase o de la escuela. *Donde mañana estarán los derechos de la propiedad está ahora la autoridad magistral, y los alumnos aprenden a declinar en el ejercicio de sus derechos y a someterse a una autoridad ajena.* Empieza así lo que, sin duda con poca fortuna, hemos llamado en el título de esta ponencia *el aprendizaje del desdoblamiento*. Pero esta dualidad, que no es sino el resultado de la doble función distributiva y productiva de la escuela (distribuir a los individuos, con legitimidad, a través de la pirámide del empleo y producir los individuos adecuados para los distintos empleos), vamos a pasarla por alto para centrarnos en la vida interna de las escuelas.

Es del todo evidente que nuestras escuelas son hoy más democráticas que antaño, que tratan de preparar, con mejor o peor fortuna, futuros ciudadanos para una sociedad democrática, es decir, para una sociedad capitalista con un régimen político parlamentario. Uno de los instrumentos fundamentales en este empeño es lo que, en España, se llama «educación para la convivencia», que tiene la forma de una asignatura. Esta asignatura no sólo tiene como objeto *explicar* qué es la democracia (la Constitución, los derechos fundamentales, las formas de participación ciudadana, etc.), sino, lo que es más, también *practicarla*. En el librito titulado *Hacia la reforma. Documentos de trabajo*, editado por la Dirección General de Enseñanzas Medias (1983), y tras la enumeración de una serie de objetivos cognitivos y destrezas que el alumno debe alcanzar, se lee: «Los métodos didácticos aplicados a esta asignatura han de ser activos y estimular la indagación personal, el sentido crítico, la reflexión y la toma de postura razonada. (...) En esta materia, más que en ninguna otra, contenidos y métodos se implican mutuamente, de manera que una metodología inadecuada puede hacer inaccesibles los objetivos». Las «situaciones de enseñanza» que se recomiendan desbordan el ámbito del aula, extendiéndose al «ámbito escolar» y, más aún, al «ámbito social». Entre las «actividades y experiencias de aprendizaje» se recomiendan los grupos pequeños, menores que el conjunto de la clase; los «estudios de situaciones que requieren una rápida toma de postura», las «discusiones orientadas», «encuestas» y «sondeos» realizados por el propio grupo, «estudios de casos preferiblemente elegidos por los propios alumnos», «grupos con proyecto de trabajo formados por alumnos especialmente motivados que no necesitan la asistencia del profesor», «exposiciones orales», «entrevistas públicas», «foros», «mesas redondas», «dramatizaciones», etc.

En general, las orientaciones posteriores del Ministerio y la práctica de los profesores de «Educación para la convivencia» (sólo conocemos el caso de los centros de Madrid afectos a la reforma experimental de las enseñanzas medias, pero podemos presumir que, salvando las distancias, es generalizable a los demás) van mucho más lejos. Si un observador entra en una clase de «Educación para la convivencia», lo más probable es que encuentre a los alumnos discutiendo vivamente algún tema, todos juntos o por grupos; es probable también que este tema haya sido elegido por ellos mismos o haya surgido como síntesis entre sus intereses y los planes del profesor. En todo caso, la imagen

que ofrecen las clases de esta asignatura es muy diferente de la que se percibe en las demás: mayor libertad, más diálogo, mayor participación, más opcionalidad, etc. Si encontramos una clase de «Convivencia» que no se diferencia —o lo hace poco— de cualquier otra de matemáticas o historia, podemos dictaminar sin temor a equivocarnos que el profesor se ha apartado de lo que se esperaba de él. Lo que se pretende, en suma, es que, a diferencia de las demás asignaturas, donde la autoridad del maestro se mantiene omnipresente, en ésta los alumnos tengan la «experiencia» de la democracia. Los objetivos no son tanto cognitivos como actitudinales, y de ahí que se dé a los alumnos más voz sobre el contenido y los métodos de enseñanza.

Esta opción dista mucho de ser nueva. Es más bien un lugar común en los regímenes democráticos. Ya en 1959, James B. Conant en un informe que tuvo una influencia inmensa sobre el futuro de la escuela secundaria en los Estados Unidos, proponía en su «Recomendación 20»: «(...) Hay que asignar suficiente tiempo al hogar estudiantil (*homeroom*), de modo que los estudiantes puedan emplear este período para desarrollar un sentido del interés comunitario y llevar a cabo una práctica a pequeña escala del gobierno representativo». Y, en su «Recomendación 21»: «En el curso décimosegundo debe ser obligatoria una asignatura sobre los problemas o el gobierno estadounidense (*American*, como de costumbre, porque Canadá es una provincia y de Río Grande hacia el sur, ya se sabe, no hay más que indios o, lo que es lo mismo, *Hispanics*. MFE). (...) Cada grupo de esta asignatura debería ser un corte transversal de la escuela: la clase debería tener una composición heterogénea. Los maestros deberían estimular a todos los estudiantes a participar en los debates. Esta asignatura debería desarrollar no solamente una comprensión de la forma estadounidense (*American*) de gobierno y de las bases económicas de nuestra sociedad libre, sino también el respeto y la comprensión mutuos entre diferentes tipos de estudiantes. Deberían incluirse temas actuales; habría que estimular la discusión libre de cuestiones polémicas. Este enfoque representa un aspecto significativo que distingue a nuestras escuelas de las de las naciones totalitarias. Esta asignatura, así como los hogares estudiantiles bien organizados y ciertas actividades estudiantiles, puede contribuir mucho a la formación de futuros ciudadanos de nuestra democracia que sean electores inteligentes, se mantengan firmes en los momentos difíciles para la nación y no se dejen seducir por la oratoria de los que apelan a los intereses particulares».

Examinemos un poco este texto, que tiene la virtud de la claridad, además del sello de los pioneros. Lo más evidente es que Conant quería que los alumnos de secundaria aprendieran las excelencias de elegir cada cuatro años entre dos partidos casi idénticos («la forma estadounidense de gobierno») y la indisociabilidad de economía capitalista y libertad («las bases económicas de nuestra sociedad libre»). Pero Conant quería más. En todas las recomendaciones, cuando tratan de las asignaturas, se dice simplemente que los alumnos tienen que aprender. No hay «debates», ni «comprensión mutua», ni «interés comunitario», ni «práctica a pequeña escala del gobierno representativo»: las autoridades y los profesores mandan, y los alumnos obedecen. En las demás asignaturas no hay «temas actuales» ni «cuestiones polémicas», sino programas preestablecidos y tan áridos y academicistas como de costumbre.

Conant quería incluso más. En las escuelas secundarias de los Estados Unidos existe un sistema de canales (*tracks*) diferentes en que los alumnos se preparan para acceder a la universidad (*college preparatory*) o para incorporarse pronto a los trabajos manuales y subordinados (*vocational*), o bien se mantienen todavía indecisos sobre su futuro (*general*). Estos canales ofrecen programas distintos a públicos distintos. Además, existe una práctica generalizada de agrupamiento de alumnos según las distintas «capacidades intelectuales» o «ritmos de aprendizaje». Lo normal es encontrar en los cursos que preparan para la universidad o en los grupos de los «mejor dotados» (*specially gifted*) una mayor abundancia de varones blancos, altos, rubios, protestantes y de clase media o alta, mientras en el pelotón de los torpes —los canales «vocacionales», los grupos de infradotados o problemáticos (*slow learners*)— se agolpan, más o menos por este orden, los negros e hispanos, los emigrantes de Europa meridional, los de Europa central, etc., en general los hijos de los trabajadores, que con frecuencia son también morenos y católicos. Así, se constituyen en las escuelas subgrupos cortados entre sí por diferencias de clase y etnia que tienden a coincidir con las divisiones dentro de la institución escolar, pero Conant quería que en los hogares estudiantiles y en los grupos de «estudios sociales» de decimosegundo y decimotercer curso las cosas fueran distintas: allí estarían mezclados los hijos de la burguesía y los de la clase obrera, los ricos y los pobres, los blancos y los «de color», los protestantes y los católicos, los listos y los tontos, los «académicos» y los «vocacionales»... todos en perfecta comunidad y haciendo gala de «respeto y comprensión mutuos».

Allí, como aquí, ciertas actividades extracurriculares y las clases de «estudios sociales» o «convivencia» debían convertirse en una pequeña democracia de laboratorio. Allí, como aquí, los estudiantes tenían que aprender no sólo teóricamente por qué el sistema parlamentario es democrático, el más democrático y el único democrático, sino también practicar la democracia como pequeños ciudadanos libres durante dos o tres horas a la semana, dentro del programa oficial, y alguna más fuera de él. Pero ¿qué es lo que realmente se aprende así? Se aprende que la democracia es una cosa que puede practicarse en algunos contextos, pero no en otros. Para decirlo más gráficamente, *se aprende que la democracia es algo para los domingos y fiestas de guardar* —que es lo que representan las clases de convivencia frente al resto—. Se aprende, sobre todo, *que las prácticas democráticas no tienen cabida en las asignaturas importantes*, aquellas que cuentan realmente en el expediente, aquellas que preparan para un futuro empleo o que contienen los «conocimientos trascendentes», aquellas, en definitiva, que se relacionan con la producción. *Se aprende, pues, a ser a la vez ciudadano con derechos en la esfera política y un trabajador sin ellos más allá de la puerta del taller o de la oficina.*

Esto, decía Conant, «distingue a nuestras escuelas de las de las naciones totalitarias». Se podría decir también así: nuestras escuelas se distinguen de las de los regímenes totalitarios (las de los países hasta hace poco llamados socia-

listas, claro está, pues, como sabemos hoy ya gracias a la profesora Kirkpatrick, las dictaduras de derechas son simplemente «autoritarias») en que practican la democracia dos o tres horas a la semana. También «nuestros» regímenes se distinguen de aquéllos, entre otras cosas, en que se puede ejercer la soberanía popular una vez cada cuatro o cinco años a cambio de renunciar a ella cotidianamente.

Este tipo de dicotomía se da también, en dimensiones menores, *entre las asignaturas tradicionales del programa*, al menos a la altura de la enseñanza secundaria, que es la que hemos podido observar directamente. Ante el observador surgen dos grupos distintos de asignaturas, con dos modos de organización distintos. De un lado están las materias literarias y sociales (lengua, literatura, historia, geografía), lo que suele llamarse área humanística. De otro las matemáticas, las ciencias experimentales (biología, física, química) y las materias tecnológico-prácticas (el área tecnológico-práctica de la reforma o los talleres de la Formación Profesional). Otras materias como el dibujo, pueden caer indistintamente dentro de un grupo u otro, según se enfoquen. Naturalmente, la actitud del profesor puede convertir una clase de literatura en algo especialmente árido o una de matemáticas en algo excitante, pero la norma es lo opuesto. Las asignaturas del primer grupo están organizadas de manera más libre, con más énfasis en la introducción de temas cercanos a los intereses de los alumnos y de cuestiones actuales y cotidianas, con mayor opcionalidad, con participación de los estudiantes, debates, etc. y formas de evaluación más flexibles y benignas. En las del segundo grupo, la opcionalidad es nula, los métodos son menos activos, el programa suele ser de índole puramente académica y la evaluación más estricta y dura. Una vez más, el mensaje es éste: *en todo lo que tiene que ver con la producción, hay poco lugar para el capricho del individuo, es decir, para la libertad.*

Finalmente, debemos analizar la relación entre la llamada gestión democrática de los centros escolares y la gestión cotidiana de las actividades en las aulas. La Ley General de Educación preveía ya cierta participación de los alumnos, pero no vamos a detenernos en ella. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación, que en este terreno, y dentro del mundo capitalista, es notablemente democrática, prevé dos tipos de órganos colegiados de gobierno en los centros públicos: el consejo escolar y el claustro. Los alumnos participan en el primero, pero no en el segundo, que está reservado a los profesores. Las competencias del consejo respecto de la enseñanza se fijan en tres apartados del artículo 40: «f) Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elabore el equipo directivo. g) Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano. (...) l) Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes». Las del claustro de profesores están reguladas en el artículo 45: «a) Programar las actividades docentes del centro. (...) c) Fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos. d) Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos. e) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica». Casi huelga cualquier comentario. Las competencias del consejo escolar, único órgano en el que se encuentran representados los alumnos, normalmente en minoría, son de índole muy general y apenas rozan los aspectos académicos propiamente dichos; las del claustro, en cambio, son mucho más precisas y ejecutivas.

Pero hay más. «Los profesores, dentro del respeto a la Constitución y a las leyes, tienen garantizada la libertad de cátedra» (art. 3). Esta libertad docente, por más que expurguemos los artículos 6 y 7, relativos a los derechos de los alumnos, no tiene contrapartida en ninguna libertad discente. Por otra parte, parece innecesario recordar que las autoridades gubernamentales —centrales o autonómicas— fijan los programas educativos. Además, no hay que subestimar en modo alguno el poder ejercido sobre el contenido y los métodos de enseñanza por los fabricantes de libros de texto y otros materiales didácticos.

En resumen, el poder sobre la organización de la actividad académica cotidiana en las escuelas se reparte, en proporciones diversas, entre las autoridades de la administración educativa, los fabricantes de materiales didácticos, los profesores individualmente considerados, las autoridades de cada centro y los claustros (el orden de enumeración no es casual, pero no podemos explicarlo aquí). Los alumnos no tienen apenas ninguna capacidad de incidencia —reconocida institucionalmente— en este terreno. Sin embargo, los consejos escolares, o sus equivalentes, existen, se reúnen, discuten y toman decisiones, pero éstas, o bien se refieren a funciones de la escuela consideradas secundarias, distintas de la transmisión del saber académico y su evaluación, o bien son de índole casi enteramente formal y muy poco operativas. El mensaje vuelve a ser el mismo: podéis ejercer vuestros derechos, se les dice implícita y explícitamente a los alumnos, pero fuera de lo que se refiere a la función de producción de la escuela. Al fin y al cabo, se podría añadir, ¿no es también esa la situación de vuestros padres cuando entran en el proceso laboral? En lo que los alumnos pueden incidir es en las funciones de la escuela que no conciernen a su papel productivo, selectivo, certificativo y asignativo. Esto es, en sus funciones de aparcamiento de niños y jóvenes y en los aspectos marginales derivados de su organización compleja.

Se ha estado produciendo un fenómeno muy común, y para muchos sorprendente, en estos últimos años. En el período anterior, bajo la dictadura y la transición, los estudiantes lucharon junto a la mayoría de los profesores y un sector de los padres para lograr el control y la gestión democrática de los centros de enseñanza. Hoy, cuando los profesores ya tienen asegurada una participación —mejor o peor— y abundan directores y equipos de dirección voluntariosamente progresistas, unos y otros se quejan de la abulia de los alumnos y su poco interés en participar en los órganos de gestión. A todo profesor quejoso de la inercia y el desinterés de sus alumnos a la hora de participar en los órganos colegiados habría que hacerle de inmediato una sola pregunta: ¿se puede decidir ahí plenamente lo que se va a hacer en las clases? Si no es así —y no lo es— la explicación del desinterés de los estudiantes —al menos en su mayor parte— es evidente: ¿para qué perder el tiempo en reuniones, para qué

soportar aburridos informes y discursos, para qué prestarse a fingir que esto es el soviet de Petrogrado cuando de cinco a siete horas diarias de su actividad, las que ocupan las clases, se van a ver poco o nada afectadas por lo que allí se decide?

IV

Hemos intentado plantear una crítica de la combinación entre democracia y coerción totalitaria que se da tanto en la sociedad en general como en la escuela y de la funcionalidad de la segunda para el mantenimiento y legitimación de la primera. Podría deducirse de ahí que el sistema está perfectamente engrasado y no hay por donde cogerlo, es decir, que se *produce* a la perfección; que mejor habría sido, dado su carácter «integrador», que no se hubieran introducido las clases de «Educación para la convivencia», que las asignaturas humanísticas no fueran flexibles o que los alumnos no pudieran participar engañados en los órganos de gestión (esto es lo que, en general, podríamos formular así: cuanto mejor, peor). Para colmo, así como los chinos y prochinos decidieron hace tiempo que el enemigo principal era la URSS —el socialimperialismo en ascenso— y no los EE.UU. —el imperialismo en decadencia—, podría llegarse a la conclusión de que el blanco principal de la crítica progresista de la escuela deberían ser estos amagos de democracia falaz e integradora.

Desde luego, nada más lejos de nuestra intención. Al igual que las libertades democráticas en el marco de la sociedad en general, estas parcelas de democracia en la escuela no son una graciosa concesión de las clases dominantes y los poderes establecidos, sino una conquista producto de largas luchas. Es cierto que una dictadura genera siempre más enemigos que una democracia a medias, y que las escuelas estilo Dómine Cabra de hace veinte o treinta años no eran muy eficaces en sus propósitos de socialización. Pero, al igual que las libertades democráticas bajo el capitalismo, la combinación de formas democráticas y totalitarias en la escuela constituye una contradicción que encierra en sí misma un potencial explosivo. Los alumnos pueden preguntarse, en base a su propia experiencia positiva, por qué las asignaturas no se organizan según el modelo más democrático o por qué las competencias de los órganos colegiados no alcanzan los aspectos más importantes y cotidianos de la escuela. Esas experiencias parciales de libertad son una base material para su reivindicación en otros terrenos, igual que la experiencia relativa de libertad e igualdad en la escuela es ya hoy, sin duda, una fuente de descontento y, por tanto, de reivindicaciones en el trabajo. La cuestión no es ignorar o criticar sin matices estas parcelas de libertad, sino apoyarse en ellas —y no sólo en ellas— y exigir y poner en práctica su ampliación hacia terrenos más importantes y menos marginales. De la misma manera que los derechos de los trabajadores en el lugar de trabajo sólo pueden avanzar a costa de los derechos de la propiedad, o que los derechos de las mujeres, los niños y los jóvenes como personas sólo pueden

hacerlo a costa de los derechos de los maridos-padres como patriarcas, los derechos de alumnos y estudiantes solamente podrán conseguirse en detrimento de quienes hoy detentan la autoridad directa o indirecta en las escuelas. La existencia de esas parcelas de libertad en la escuela introduce un cambio importante en la persecución de este propósito: ya no nace simplemente de una idea, sino de la base más real y positiva de una experiencia.

Capítulo IV

LA ESCUELA DEL DESENCANTO:
Profesionalismo docente y participación estudiantil

La participación de los alumnos en la gestión de los centros de enseñanza, a través de organismos en los que su representación se une a la de profesores, padres y otros sectores, es hoy algo cuya conveniencia goza de una aceptación general. De un modo u otro, la participación de todos los «sectores implicados» es aceptada por los profesores y ha encontrado expresión en los sucesivos proyectos y realidades legislativas durante y después de la transición a un régimen político democrático, así como en múltiples proyectos y alternativas que quedaron en la cuneta. Siempre en términos genéricos, no cabe duda de que la aceptan también los sectores para los cuales significa la incorporación a unos mecanismos de decisión a los que eran ajenos, en particular padres y alumnos. Sin embargo, el acuerdo termina a menudo aquí. El término «participación», como tantos otros que han pasado a formar parte de nuestra cultura política y educacional, admite toda clase de interpretaciones; y es entonces cuando se pone de manifiesto que, tras un discurso más o menos común, se oculta una pugna de intereses y, en definitiva, una lucha por el poder, aunque sea dentro de una organización tan aparentemente apolítica como la escuela. La multiplicidad de significados de la participación, los diversos intereses que éstos expresan, la forma en que cada grupo de actores sociales intenta hacer de ella algo distinto de los demás y el modo en que los otros reaccionan ante tales intentos es lo que es preciso analizar para descender del cielo del lenguaje oficial y profesional al suelo de la realidad social.

En este trabajo intentaré decir algo sobre las actitudes de profesores y alumnos ante la participación, dejando para otra ocasión el caso de los padres. El material empleado procede de grupos de discusión realizados con alumnos y profesores de un instituto de bachillerato madrileño que podría considerarse arquetípico: ni céntrico ni periférico, ni bueno ni malo, ni rico ni pobre, ni innovador ni conservador. Rafael Feito Alonso entrevistó a los grupos de alumnos (tres, de los que sólo se utilizan dos) y yo a los profesores, a los que quiero dar las gracias por su amable trabajo preparatorio. Los alumnos entrevistados pertenecen a primer curso de B.U.P. y a C.O.U., siendo designados, respectivamente, como AA1 y AAC; los profesores son designados como PPB.

Este artículo puede considerarse como continuación de otros dos, del mismo autor, en los que se trató de la relación entre la educación y las esferas de la economía y el Estado (Fernández Enguita, 1985b) y de las características

estructurales de la participación en los centros docentes (Fernández Enguita, 1986b).

LA PARTICIPACIÓN, UNA FÓRMULA PARA TODO

Antes de entrar en materia conviene, no obstante, detenerse en las presuntas razones y funciones de la participación. La Constitución española de 1978 ya proclamaba la participación en los centros en su artículo 27, apartado 7, en los siguientes términos:

> Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

En su exposición de motivos, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, al referirse a los centros públicos y concertados, afirma:

> En uno y otro caso, y con las peculiaridades que su distinta naturaleza demanda, la participación de la comunidad escolar se vehícula a través del Consejo Escolar de Centro. Además de constituir un medio para el control y la gestión de fondos públicos, la participación es mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos, respetando siempre los derechos del titular. La participación amplía, además, la libertad de enseñanza, al prolongar el acto de elegir centro en el proceso activo de dar vida a un auténtico proyecto educativo y asegurar su permanencia. Finalmente, la opción por la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa responsable es coprotagonista de su propia acción educativa.
>
> (...) Los postulados de programación de la enseñanza y participación son principios correlativos y cooperantes (...), pues contribuyen (...) [a] optimizar el rendimiento educativo del gasto y velar por la transparencia de la Administración y calidad de la educación. En el ámbito educativo, ese control social y esa exigencia de transparencia han sido encomendados, más directamente que a los poderes públicos, a padres, profesores y alumnos, lo que constituye una preferencia por la intervención social frente a la intervención estatal.

Más allá de su justificación en función del derecho constitucional reconocido a los padres de elegir la educación de sus hijos —cuyo presuntamente indiscutible carácter democrático y cuya posible colisión con el derecho de los hijos a formarse en libertad no vamos a discutir aquí—, la participación de otros

sectores en la gestión de la educación, además del cuerpo profesional docente, encuentra apoyatura en una serie de principios hoy ya incorporados, aunque a través de procesos más o menos conflictivos, al discurso y el acuerdo escolares.

En primer lugar, la caracterización de la escuela como un servicio público, combinada con el reconocimiento de la competencia de los padres para educar a sus hijos —que es algo distinto del derecho a elegir una educación, aunque suene parecido— y el escaso reconocimiento profesional de que gozan los docentes. Hay otros servicios públicos, pero no por ello se abren a la participación de los usuarios, pues se supone que éstos carecen de los saberes necesarios para ello, reconocidos en exclusiva a los profesionales que los administran; por ejemplo, la sanidad y los transportes. En el caso de la escuela, sin embargo, el saber necesario para decidir se presume compartido por profesores y padres, aunque, como luego veremos, éste es uno de los puntos centrales del problema.

En segundo lugar, la idea de que la escuela debe acercarse a la comunidad que la rodea. Frente a la homogeneidad que, en estas coordenadas, representa el cuerpo de profesores, la participación de padres y alumnos se supone vehículo, no ya de una comunidad definida por su relación con la escuela, sino de las demandas del medio social circundante.

En tercer lugar, el principio de una gestión descentralizada. Si la adecuación de la escuela a las necesidades sociales no ha de imponerse por medio de una estructura centralista, es decir, desde el supuesto de que sólo el gobierno, el parlamento u otras grandes estructuras representativas pueden hablar por la sociedad global, ésta ha de hacerse sentir horizontalmente a través de la participación en cada centro.

Finalmente, puesto que uno de los objetivos proclamados por la escuela es la formación para la convivencia en democracia, el ejercicio activo y consciente de la ciudadanía, etc., la participación en la escuela debe ser también una escuela de participación para los jóvenes. A ello puede añadirse, además, todo lo que se quiera sobre el papel formativo, en los términos más generales —es decir, para su desarrollo personal—, de la participación de éstos.

Con tal gama de razones a su favor —y podrían citarse otras, pero aquí se trata sólo de señalar las más comúnmente aceptadas—, parece que la participación en los centros debería discurrir por una especie de camino de rosas, salvo las divergencias y conflictos derivados de las naturales o artificiales diferencias de opinión que, como a cualesquiera otras personas, pudieran dividir, en cada caso, a los participantes. Sin embargo, el panorama es justamente el contrario. No quiere ello decir que consejos escolares y otras instancias de participación se conviertan en campos de batalla ni en escenarios de conflictos abiertos. Lo que sucede es, en cierto modo, peor: una pugna sorda, raramente declarada pero pertinaz e irreductible, en torno al establecimiento de las esferas propias de cada colectivo. No es una batalla abierta, sino una guerra de desgaste derivada de la falta de correspondencia entre los postulados del discurso participativo y la realidad de unos grupos sin competencias allí donde se les había dicho que podrían ejercerlas o celosos de prerrogativas que, por otra parte, no quieren reclamar abiertamente.

Lo que aparece en la escuela es un entramado formado por tres grupos, profesores, padres y alumnos, vinculados entre sí por relaciones que no son de colaboración, sino de poder; relaciones asimétricas y bipartitas, no tripartitas, como las que vinculan a profesores con alumnos, a profesores con padres o a padres con hijos, que son grupos con grados de implicación distintos, pues mientras para los alumnos la escuela es un lugar de formación, para los profesores es un lugar de trabajo y para los padres una institución marginal.

Las posiciones asignadas y las actitudes adoptadas ante la participación resultan mediatizadas por la forma en que se ha definido socialmente la relación de cada agente con la escuela. A primera vista, cada uno ha sido puesto simplemente en su lugar: los padres eligen centro, los profesores enseñan y los alumnos aprenden. No obstante, detrás de estas aparentes perogrulladas hay opciones sociales que determinan fuertemente el proceso participativo.

Los padres eligen centro en cuanto «propietarios» de sus hijos. Está fuera de discusión el que alguien debe cuidar de la educación de los niños y tomar decisiones al respecto, pero no hasta qué edad debe existir esta tutela, si ese alguien debe ser la sociedad, la familia o ambas, si los padres deben actuar individual o colectivamente, etc. Los niños tienen que aprender, pero hay un salto desde esta constatación hasta la asignación social de la capacidad de decisión sobre qué aprender, cómo y cuándo aprenderlo, en qué contexto institucional, etc. Debe haber profesores, pero eso no nos dice nada sobre si deben ser considerados como trabajadores subordinados a la autoridad escolar o como profesionales con un alto grado de autonomía, si deben actuar como transmisores o como monitores, si les corresponde evaluar o no, etc.

Todo lo que nos lleve más allá de la banalidad consistente en constatar, una vez más, que hay padres, hay profesores y hay alumnos, nos conducirá a través de una cadena de opciones preñada de consecuencias sobre el proceso participativo, y cada una de estas problemáticas merece un tratamiento diferenciado. Aquí, no obstante, nos limitaremos a los efectos del ambiguo estatuto del profesorado.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS OTROS COMO INTRUSISMO

La condición del enseñante es una mezcla inestable y nunca definitiva de elementos que caracterizan posiciones ocupacionales y relaciones de trabajo muy dispares entre sí. Es ocioso recordar que no todos los trabajos son iguales. Una de las variables que los distingue es el grado de autonomía y control sobre la propia actividad de que goza el trabajador. Estos, por ejemplo, son mínimos en las rutinas del operario de una cadena de montaje y máximos en el ejercicio de una profesión liberal. Entre uno y otro hay diferencias de horario, de calendario, de retribuciones, de prestigio, de poder, de cualificación, de autoestima, de oportunidades de promoción, etc. En suma, hay claras diferencias de clase: las que separan al trabajo asalariado de la pequeña burguesía privilegiada.

Los enseñantes no son ni una cosa ni otra. Como titulados superiores, de nivel universitario —en sentido pleno los de secundaria, de reconocimiento reciente y título de menor valor los de básica—, se consideran cualificados en la misma medida que sus compañeros de promoción, de las mismas u otras carreras, que ejercen como profesionales liberales, funcionarios, cuadros empresariales, etc. Pero como asalariados que, además, representan el peldaño inferior de la jerarquía laboral de la educación, ven su proceso de trabajo regulado por rutinas administrativas, están sometidos a escalas de autoridad, etc.

Los enseñantes deben seguir programas establecidos, cumplir horarios, aceptar pautas de evaluación, cumplir toda clase de normas burocráticas; en definitiva, aceptar que otros controlen en cierto grado su trabajo, como producto al igual que como proceso. Además, sus retribuciones son sólo moderadamente altas en comparación con el conjunto de los asalariados y manifiestamente bajas si se las compara con las de los cuadros y técnicos de las empresas y la administración pública o las de los profesionales liberales.

Por otro lado, sin embargo, poseen una cierta capacidad colectiva e individual de controlar su propio proceso de trabajo. Colectivamente, a través de claustros, consejos escolares, departamentos y seminarios, etc. Individualmente porque, al fin y al cabo, cada uno reina entre las cuatro paredes de la clase dentro de los límites permitidos por las normas vigentes, la dirección de turno y la inspección.

Esta ambigüedad no es estable. Sus competencias pueden verse ampliadas, por ejemplo, por medidas descentralizadoras que aumentan la capacidad de decisión de los centros, o de cada profesor directamente, o por la demanda a las escuelas de servicios que requieren de ellos nuevas cualificaciones o que amplían su campo de intervención —por ejemplo, la orientación profesional—. O pueden verse mermadas, pongamos por caso, por la irrupción de otros profesionales que pasan a ejercer funciones antes asignadas a ellos —por ejemplo, la de los psicólogos escolares—, por la estandarización de los procedimientos pedagógicos que se produce a través de los libros de texto, etc.

Tampoco son invariables la percepción que el colectivo tiene de sí mismo ni el lugar que desea ocupar en el entramado social. Una muestra de esto puede encontrarse en la sustitución de unas palabras clave por otras en el discurso autorreferente de los enseñantes. Hace diez o quince años, en plena efervescencia política y social, la expresión de moda era «trabajadores de la enseñanza», que denotaba un deseo de identificarse con el conjunto de los trabajadores, concretamente los asalariados, y de acercarse a la clase obrera en el sentido más clásico del término. Hoy en día se habla ya mucho más de «profesionalización», «profesionalidad», «dignificación de la profesión docente», etc., lo que a mi juicio revela un importante cambio de norte, el deseo de identificarse con el sector más privilegiado del trabajo. Se pasa, en suma, de buscar identificarse con el conjunto de los trabajadores a tratar de diferenciarse de ellos.

En su pugna por mantener o ampliar sus competencias y, con ellas, su reconocimiento profesional, su prestigio, su posición social y todo lo que a ellos se asocia, los enseñantes encuentran concurrencia, como ya se ha indicado, en otras profesiones (administradores, psicólogos, etc.), pero aquí no vamos a ocu-

parnos de ese conflicto horizontal. A lo largo de líneas verticales, otros conflictos los oponen a las organizaciones educacionales (los centros-empresa, la administración pública) y al público de las mismas (padres y alumnos). La diferencia entre estos últimos es que mientras los primeros, los empleadores, cuentan con el poder que les dan la ley y la administración de las nóminas, los segundos, fuera de los mecanismos de participación, o no cuentan con ninguno (los padres) o están incluso sometidos al de los profesores (los alumnos).

En este contexto de intereses de conflicto es donde debe analizarse el proceso participativo y sus resultados. Sin que medien cambios sustanciales en la organización general de la enseñanza y el aprendizaje como sistema y como proceso, la atribución de la capacidad de decisión o de competencias a los distintos agentes, sean colectivos o personas, debe considerarse como un juego de suma cero. Para que pueda decidir uno, tiene que dejar de poder hacerlo otro. En este sentido, la pugna de los enseñantes por el reconocimiento de su profesionalidad o, lo que es lo mismo, de sus competencias, entra necesariamente en colisión con la participación del público escolar en las decisiones.

> Prof. II.- (...) Estos señores, miembros del Consejo Escolar, que no son docentes, al nivel de ese diálogo, en la mayoría de las cuestiones tampoco deberían entrar. O sea, capacidad decisoria, tampoco.
> Profª II.- En cuestiones docentes.
> Prof. II.- Ahora, capacidad de colaborar, de hablar, de exponer problemas, porque también los observan y los ven, sí. Pero a nivel decisorio, en ciertos temas, no tenían por qué. (PPB)

Esto se manifiesta claramente en su hostilidad, abierta o larvada, a cualquier injerencia. Aunque no se niega el principio de participación de los padres, los enseñantes desearían verla encuadrada dentro de límites que no afectasen a sus competencias.

> No es que no intervengan, sino que intervengan cuando y para lo que deben intervenir.

> Pienso que, efectivamente, el hecho de que participen... cuanto más mejor, al menos los padres. Pero han entrado convencidos de que no es que participen, es que son ellos los que deben mandar. (PPB)

La participación de los padres es aceptada siempre y cuando no interfiera en los designios del profesorado ni ponga en cuestión su profesionalidad, sus competencias.

> Una cosa es participar y otra es colaborar.
> Prof.- Muchos padres vienen a cooperar con el profesor, a cooperar con el tutor, para decirle: «estos son los defectos que tiene su hijo», y le escuchan y, entonces, el padre le ayuda. (...)

> Profª.- La participación personal, que es la que es efectiva. (PPB)

Intervenir... en lo que deben intervenir. Participar, pero no mandar. Colaborar, mejor que participar. Participación personal, antes que colectiva. Cooperar, que equivale a escuchar y seguir las instrucciones. En suma, cargar con parte del trabajo, pero no compartir la capacidad de decisión. Presentarse de uno en uno, pero no molestar como colectivo. Apoyar al profesor, pero no intentar decirle lo que tiene que hacer.

La hostilidad aumenta todavía más cuando se habla de la intervención de la sociedad global. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación establece la presencia de un representante de las autoridades locales en los consejos escolares.

> La LODE (...) además introdujo el concejal del Ayuntamiento... es eso que parece un poco meter la política en el centro.

> La cuestión de la inclusión del concejal en el Consejo Escolar... Claro, es un cargo político, porque viene un cargo político, no viene un técnico del ayuntamiento (...) No cumple ninguna función, es un elemento extraño en el centro.

> Prof. IV.- Por supuesto, la representación de un partido político en el claustro no tiene nada que ver, o sea, un comisario político, aquí, pienso que está mal.
> Prof. III.- Depende del color que sea, evidentemente.
> Prof. IV.- Esto está clarísimo, clarísimo. O sea, que el personal del Ayuntamiento, ajeno a cualquier partido político, puede participar; pero que un comisario político tenga que votar quién va a ser el director, el jefe de estudios o cualquier cargo que haya en el instituto, es que esto está fuera de lugar. A estas alturas, además, los comisarios políticos están... Además, es un comisario político, ¿no? Es un representante de un partido político. (...) (PPB)

La «política» se presenta como la expresión de intereses particulares, partidarios, ideológicos, mientras la «técnica» representa los intereses generales o es ajena a cualquier interés. Al Ayuntamiento se le puede perdonar el envío de un técnico, pero no el de un político. Para que la política pueda ser vista bajo su peor dimensión, real o imaginaria, la soberanía popular, el voto, el control democrático, etc. no deben siquiera aparecer en el discurso. El representante de la autoridad municipal es, por definición, un político, sin que quepa pensar siquiera en la posibilidad de que sepa algo de educación. La invocación de la figura del «comisario político» cierra el círculo, estigmatizando definitivamente al emisario municipal y colocando, implícitamente, al profesor en el papel del profesional bajo control. Este, por el contrario, es, también por definición, un

técnico, sin que quepa atribuirle, en su relación con la enseñanza, el más mínimo sesgo político.

Pero no sólo lo que viene de fuera de los cuatro muros escolares es ajeno a la educación. También lo es aquello que, estando dentro de ellos, no posee un lugar reconocido en la relación pedagógica. La presencia del personal administrativo y de servicios resulta tan mal vista o peor. El efecto de la LODE sobre la participación es que

> lo han empeorado un poquito, porque tampoco comprendo por qué tienen que participar en muchos temas estrictamente académicos... pues... no sé, conserjes o... (PPB)

Las cautelas no deben ocultar el centro del mensaje. Que se trate de temas «estrictamente académicos» en vez de simplemente académicos o de cualquier tema, o que se utilice el ejemplo de los conserjes, el personal menos cualificado, para rechazar la participación de cualquier trabajador no docente no revela sino la mala conciencia que produce la oposición a la participación, o la conciencia de que lo dicho puede no ser bien recibido. En todo caso, ya no queda nadie por descalificar.

La cuestión es que la participación de otros sectores es vista como una merma de las propias competencias. Como toda ley, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación estableció unos mecanismos de participación que, en numerosos centros, iban a suponer una marcha atrás respecto de lo ya construido en la abierta situación anterior, pero, en la mayoría de los casos, supuso, al menos para los sectores no docentes, ponerlos en pie donde no existían. A menudo, el menosprecio por lo que significó la LODE no hace sino ocultar el deseo de ignorar sus avances, en particular el reconocimiento del derecho a la participación al resto de la «comunidad educativa».

> Prof. I.- (...) En el sentido de participación, antes de la LODE el consejo escolar ya funcionaba.
>
> Prof. II.- Sí, sí, perfectamente. Pero como consejo escolar ..., consejo de dirección... consejo de dirección, exactamente igual. La LODE no ha hecho para nosotros ningún cambio ni nada fundamental. (...)
>
> Prof. III.- Una variación de nombres. (...) Y, además, forman parte ahora los mismos miembros.
>
> Prof. II.- (Dice algo que no se entiende). Bueno, los alumnos no entraban...
>
> Prof. I.- ...pero entraban padres y profesores, igual. (PPB)

Pero no debía de ser todo tan igual cuando la ley es vista como un ataque a la autonomía del colectivo de profesores y un recorte de sus competencias.

> Profª I.- Me parece que el claustro ha perdido sus capacidades. El claustro ha quedado reducido exclusivamente a hacer programaciones y actividades extraescolares y, aun así, las actividades extraescolares han de estar revisadas por el Consejo Escolar. No tenemos capacidad de decisión. Es decir, el claustro no tiene capacidad de decisión alguna, mientras que antes sí la tenía, claro.
>
> Entrevistador.- ¿Y eso es malo?
>
> Prof. II.- Desde algunas situaciones puede que sea malo.
>
> Profª II.- Desde el punto de vista del profesor es malo.
>
> Profª I.- En algunas situaciones es malo, porque los padres no...
>
> Si quieres que se quite o que se ponga algo, yo te diría que sí, que se debe poner un poco más... que tuviera el claustro... no sé, autoridad... Porque es que ahora ya no tiene ninguna, se la han quitado. Le han quitado al claustro toda autoridad aquí, en el instituto. (PPB)

CO-LABORAR SÍ, CO-DECIDIR NO

Expresiones como «comunidad escolar», «los agentes del proceso educativo» o «todos los sectores implicados», que suelen acompañar al discurso sobre la participación, tienen su mayor defecto en el mismo punto que su mejor virtud. Esta consiste en que borran las diferencias de intereses entre los colectivos a los que engloban para presumir una empresa común que sería la base de una participación armónica. El defecto es que, al hacerlo, ocultan las fuentes potenciales de conflicto y, sobre todo, ignoran las relaciones reales entre dichos colectivos fuera del imaginario de la participación, en la vida cotidiana de los centros.

Profesores y alumnos no son simplemente dos grupos de agentes, dos sectores implicados o dos secciones de la comunidad escolar. Son dos colectivos unidos y separados a la vez por una relación de poder en el contexto de una institución. Una relación de poder es algo más que una relación a secas, y una institución es algo más que un agregado de individuos o un espacio social indefinido. En realidad, en la institución escolar hay algo más que una relación de poder: hay varias, y todas ellas sitúan encima a los profesores y debajo a los alumnos.

La primera es la que une a la sociedad y al individuo. El profesor, investido de legitimidad por aquélla, agente de la institución escolar, representa, ante el alumno, el todo frente a la parte, el interés general frente al capricho particular, la norma frente al caso.

La segunda es la que separa —pero no aísla— al docto del lego, al que sabe del que no, a quien tiene la posibilidad y el derecho de enseñar de quien tiene la necesidad y el deber de aprender, al que puede dar del que ha de recibir. El profesor representa así el saber, la racionalidad, la civilización, la cultura; el alumno la ignorancia, el instinto, la barbarie, la naturaleza. El que sabe no sólo sabe lo que hay que saber, sino también cómo hay que aprenderlo; el ignorante carece tanto de los medios como del impulso para salir de su ignorancia.

La tercera es la que discurre entre los adultos y los que no lo son. Por definición, los primeros son gente en posesión de todas sus facultades humanas y, en consecuencia, capacitados para decidir; los segundos, por el contrario, no han desarrollado todavía aquéllas y necesitan que alguien decida por ellos. La escuela no ha creado esta distinción, pero vive sobre ella y la refuerza. Más allá de cualquier límite institucional —concerniente a la primera relación— o racional —concerniente a la segunda— el profesor puede siempre seguir invocando su superioridad y su autoridad sobre el alumno porque él es adulto, y éste no lo es.

Todo se alinea del lado de los profesores para permitirles definir y ordenar la realidad escolar y exigir que los alumnos se amolden a sus definiciones y al orden por ellos creado. En medio de tal asimetría, la participación de los alumnos no es entendida por los profesores en términos de co-decisión, es decir, de reparto de la capacidad de determinar la vida escolar, sino en términos de co-laboración, esto es, de asunción activa, por parte de los primeros, de unos fines y unos medios previamente dictados, individual o colectivamente, por los segundos.

> Te das cuenta de que no están maduros, de que este nivel de quince o dieciséis años lo tienen a todos los niveles. Me parece que, un consejo escolar... tiene que ser absurdo que éstos tengan voz y voto opinando como todos.

Sin embargo, se desea de ellos otro tipo de «participación»: la consistente en asumir las tareas «sucias» pero necesarias, aquellas que los profesores creen por debajo de su competencia profesional pero cuya no realización amenazaría el buen desarrollo de su actividad cotidiana.

> Prof^a II.- No están a la altura de las tareas. Un delegado de curso tiene muchísimas tareas que tiene que hacer y no las hace.
>
> Entrev.- ¿Por ejemplo?
>
> Prof^a II.- Por ejemplo, preocuparse un poco de la disciplina de la clase cuando no está el profesor.
>
> (...)
>
> Entrev.- ¿Tú crees que se les han dado más competencias de las que pueden asumir?
>
> Prof^a II.- (...) Por mí, intervendrían muchísimo más: guardia de pasillos, qué sé yo... aquellas funciones, todo lo deberían controlar ellos. (PPB)

El término participación es una muestra de lenguaje pervertido. Su presencia permanente en el discurso escolar oficial y oficioso tiene que ver con cualquier cosa menos con la realidad, y quien crea poder conocer ésta a través de aquél no conseguirá sino engañarse. Es como si tratáramos de hacernos una idea del funcionamiento interno de las empresas a través de las ofertas de empleo de los periódicos dominicales: nueve de cada diez reclaman la capacidad de trabajar en equipo. Según esto, las empresas españolas estarían, por su organización, en algún lugar entre las familias henchidas de afecto y las comunas utópicas sostenidas por la militancia. La realidad es mucho más prosaica: «trabajar en equipo» no se opone a trabajar sometido a una autoridad, sino a trabajar de manera autónoma. Lo que el empresario llama «trabajar en equipo», como lo que el profesor —cuando se refiere a otros— llama «participar», es, sencillamente, aceptar las reglas de un trabajo —productivo o escolar, tanto da— organizado por él.

Si la intervención de los alumnos en asuntos impersonales puede ser descalificada como inmadura, su intervención en los personales es rápidamente rechazada como inoportuna o, peor aún, improcedente, impertinente. Dicho de manera más breve: a un profesor le resulta intolerable ser juzgado por un alumno. Esta reacción deriva de la especial vulnerabilidad de la posición del profesor. Puesto que los alumnos no son iguales ni meramente pasivos, el trabajo del profesor difícilmente puede medirse por sus resultados. Hacerlo por su proceso, por su metodología, sería algo altamente controvertido, pues ésta tampoco puede contrastarse con aquéllos y se convierte, por tanto, en materia demasiado fácilmente opinable. La mejor protección contra esto es que el trabajo del profesor no pueda ser objeto de discusión. Como cualquier otro grupo profesionalizado o que aspire a llegar a estarlo, los enseñantes discuten mucho sobre su trabajo en general, pero raramente en particular. No se debe criticar a los colegas, menos todavía permitir que lo hagan otros y muchísimo menos si estos otros son precisamente los alumnos. Estos últimos, aunque no se privan de hacerlo en privado y ocasionalmente lo intentan en público, son muy conscientes de ello:

> Además, que siempre te dicen que tú eres un niñato de diecisiete años. «¿Cómo me vas a decir a mí, que llevo ya treinta años dando clase y nadie se me ha quejado nunca?» Y tampoco... (AAC)
>
> El profesor, ¿no?, al contarle los problemas y tal, pues nos hizo una encuesta y tal, ¿no?, y entonces salió... barbaridades. Y, entonces, lo queríamos llevar a la junta de evaluación, ¿no?, y el profesor, antes de entrar nosotros, pues lo expuso y empezaron a discutir. Y, bueno, nosotros, adonde queríamos no entramos, porque los oías chillar pues exageradamente, que no querían que entráramos, pues si iba a ser una crítica que pasaban de que se les criticara en público, que no sé qué, que no sé cuántos. (AA1)
>
> Es muy delicado. Delante de todos los demás profesores tú no puedes criticar a un profesor, porque no sienta bien. (AAC)

Este comportamiento es habitual en los grupos profesionales. Los médicos, por ejemplo, no discuten un diagnóstico ante los pacientes, reclaman el derecho a ser los únicos capaces de juzgar la calidad profesional de sus colegas y evitan que esto tenga lugar en público. Los abogados se comportan del mismo modo,

requiriéndose incluso la venia de uno en caso de que el cliente quiera cambiar a otro en un mismo caso. Lo tribunales de honor son sólo la forma más acabada de este corporativismo autodefensivo frente al público. Los profesores no cuentan con tales instrumentos, pero emplean en el mismo sentido todas sus posibilidades.

LA ESPADA DE DAMOCLES

En cualquier posible situación conflictiva, individual o colectiva, los profesores cuentan siempre con una ventaja sobre los alumnos: éstos dependen del poder de aquéllos, y no al revés. Si el proverbio dice al chino que puede sentarse a la puerta de su casa a ver pasar el cadáver de su enemigo, la prudencia indica al alumno que el profesor puede sentarse a la puerta del fin de curso a ver pasar el del primero. Un alumno, sus delegados o sus padres pueden sacar fácilmente un conflicto con un profesor a la luz pública en el ámbito del centro, pero al profesor no le faltarán ocasiones de ejercer su poder en la actividad semipública y semiprivada de calificar. Es cierto que siempre cabe recurrir a un tribunal, o algo parecido, pero, en la práctica, este expediente, además de ser personalmente muy costoso, está reservado para los que no se mueven sobre el delgado hilo que separa el aprobado del suspenso, la conducta aceptada de la sancionable, etc. La mayoría de los alumnos tienen demasiado que perder en una confrontación abierta con el profesor. Además, la eficacia del poder arbitrario no se basa en su ejercicio constante, sino en la constante posibilidad de su ejercicio.

Y éste, efectivamente, tiene lugar, aunque raramente lo haga en forma inequívoca. El funcionamiento cotidiano de las escuelas pone ante los profesores abundantes opciones entre alternativas que en sí mismas no son represalias, pero pueden emplearse como tales. Eso las vuelve más temibles y eficaces, puesto que no pueden ser contestadas.

> Alumno II.- (...) Por ejemplo, el de Etica nos hace ahora como chantaje, pues nos dice... nos dice: «Bueno, a lo mejor os podría, pues... pues retrasar el examen si no fueseis tan protestones, si no exigís tanto los derechos». (...)
>
> Alumna I.- Te hacen más o menos una especie de chanchullo... pues, para que estés más o menos callado, porque este profesor daba la queja de que todos, en la segunda evaluación, no les hacía exámenes, ¿no?, y que la culpa la teníamos nosotros por haber protestado y haber sido tan exigentes y que no teníamos que reclamar nuestros derechos, que tanto nuestros derechos y que ni siquiera sabemos cuáles son nuestros derechos. (AA1)

El grupo se encuentra así con que una actitud demasiado activa puede volverse en su contra, con que el intento de ejercer derechos que les han sido formalmente otorgados y reconocidos puede tener consecuencias negativas para ellos: por ejemplo, un examen que, de otro modo, se habrían evitado. La amenaza puede pender también, de manera individual, sobre los que se destaquen en la defensa de los intereses del grupo:

> Nosotros hemos tenido problemas con el de Etica, y ése nos tiene a todos los delegados, pues... al delegado y a mí (es la subdelegada), pues machacaditos. Y a la mínima nos ataca, a la mínima está a ver si... A mí, el otro día, dándome la paliza y que si me va a suspender, por todo el morro, porque no me había leído una cosa. Y entonces, el tío, diciéndome que como no me la había leído pues me iba a suspender, y a una tía que tampoco se la había leído, que decía lo mismo que yo, pues nada, pasando de ella, muy bien... (AA1)
>
> Además tú, a los delegados sobre todo, les dices algo y se lo toman (los profesores) como una cuestión un poco personal. Les dices, a lo mejor, que explica mal y, en una hora, hablas o algo y ya te dice: «¿Cómo que yo explico mal? ¡Es que tú no entiendes!» Y ya, enseguida... (AAC)

Una buena escenografía puede ayudar mucho. Desde la silla paterna que preside la mesa hasta los fastos de la iglesia o el Estado, el poder siempre se ha servido de ella. Véase esta pequeña obra de arte:

> En la primera Junta (de Evaluación) nosotros entramos. Bueno, un corte increíble yo pasé. Llegamos: todos los profesores y había dos sillas separadas... encima, separados, ¡era ya! Y coge y ya, pues se dieron cuenta algunos que son majos y, nada, pues «coged las sillas y veniros para acá». Pues nos ponemos juntos y todos mirándonos. Y yo da la casualidad de que había suspendido música y había sólo tres suspensos, y faltaban por poner las notas de música. Y el tío empieza: «Si, pues sólo ha habido tres suspensos...», y me empieza a mirar a mí, claro, como yo era uno de ellos... Y eso ya te intimida... Y ya te da el corte: que no, yo no voy a hablar, porque ya... (AA1)

ENTRE EL RECONOCIMIENTO Y EL DESCONOCIMIENTO

Es relativamente fácil cambiar la ley, pero no tanto las costumbres ni las mentalidades. La ley ha reconocido a los alumnos y a los padres el derecho a participar en los órganos de gobierno de los centros, pero los profesores presentan, a menudo, cierta tendencia a desconocerlo. No se niega la ley, ni se clama abiertamente en contra de la participación en general. Como vimos antes, lo que se desea en realidad es que los otros sectores participen al servicio de lo que los profesores quieren, aunque lo que quieren sea también lo que creen que conviene a los demás. Sin embargo, la participación no produce sólo colabora-

ción, sino también conflictos. Entonces surge la tendencia a devaluar la participación del otro, a ponerle obstáculos. Queriendo o sin querer, los profesores se encargan de recordar a los representantes de los alumnos que, aunque en los órganos de participación parezcan iguales, en realidad no lo son; que aunque parezcan estar investidos de legitimidad, en realidad no la tienen, etc.

No sólo los representantes de los alumnos son puestos en cuestión; también lo son los de los padres. Puesto que a éstos no se les puede negar la madurez, y puesto que resultaría demasiado fuerte negarles el derecho, se discute la legitimidad de su representación:

> Yo pienso que por el hecho de no aparecer y de no participar mucho es que están de acuerdo con los criterios de los profesores. Te voy a dar un ejemplo. La visión es ésta: mientras que los padres están representados por cuatro padres en el consejo escolar, los profesores por seis. Pero mientras los seis profesores son elegidos, en general, o han sido elegidos con la totalidad del claustro, los padres, de la totalidad de trescientas y pico familias, han votado... ¿cuántos? El que obtuvo más votos tuvo veintiocho. Entonces, ¿hasta qué punto es una representación representativa? ¿Hasta qué punto, por ejemplo, la dirección del APA es representativa de la opinión de los padres? (PPB)

Obsérvese el curioso razonamiento. Los padres representantes no lo son tanto porque no han sido votados por todos sus representados. Esto pasa en todas las democracias, salvo que el voto sea obligatorio, pero a nuestro profesor le asombra. Parece que lo razonable, en pura vena democrática, sería pensar que, si el resto de los padres no toma parte en las elecciones es porque están de acuerdo con lo que hacen los elegidos por unos pocos o, al menos, no en desacuerdo. Sin embargo, al mismo tiempo que se niega tal cosa no se tiene empacho en atribuirse la adhesión de la mayoría silenciosa. Todo el que no está contra mí está conmigo, y el que no está conmigo o está contra mí, sólo se representa a sí mismo.

En el caso de los alumnos, la participación es mucho más elevada: tanto como la de los profesores y, en todo caso, notablemente mayor que la de los padres. Entonces, como ya no se puede cuestionar el procedimiento de elección se pone en duda la actividad de representación:

> Profª I.- De todas maneras, tampoco pienso yo que los que están en el consejo escolar sean muy representativos de los alumnos.
>
> Profª II.- No, en absoluto. Ellos son (sic) con su opinión particular. Antes de un consejo escolar y después de un consejo escolar éstos deberían, por lo menos, reunir a todos los delegados y subdelegados y decirles y hablar lo que sea, y, entonces, así sería una participación de los alumnos. Pero de esa manera como lo hacen, ni consultan a los demás, ni les hablan a los demás. Es una especie de...
>
> Prof. II.- Dictadura de los delegados.

> Profª I.- Son ellos, los que van al consejo escolar... aquí traen su opinión personal, particular. (PPB)

Lo que los profesores dicen puede ser cierto o no, pero no es suficiente para cuestionar la legitimidad de los delegados. Al fin y al cabo, fue la ley la que los estableció como irrevocables y no sujetos al control de sus asambleas ni de otras formas de participación colectiva. Si hacen lo que los profesores dicen, no consultar a nadie, no se puede dejar de reconocer que son perfectos émulos de los diputados y senadores de la nación. Si intentan hacer lo contrario, lo más probable es que encuentren todo tipo de dificultades para contactar con sus compañeros, reunirse dentro del horario escolar, etc. El profesor siempre puede arreglárselas, incluso, para descalificar a los representantes ante los representados:

> Alumna I.- Nos llevan a un punto que nos lían de tal manera que... que nos comen. O sea, porque, cuando pasó lo de la junta de evaluación, después de discutir dijeron que el problema se solucionaría con el profesor. Y llegó el profesor éste, ¿no?, y empezó a decir: «A ver, los problemas». Y levantamos la mano el delegado y yo (la subdelegada). No quería que hablásemos nosotros dos, porque sabía que nosotros dos estábamos más enterados del rollo que los demás de las clases.
>
> Alumno II.- Veníamos con una chuleta así y una hoja...
>
> Alumna I.- Hecha por el profesor, salvo el tutor y los otros, de los problemas que había y tal... y tal... Y sabía el rollo éste y no quería que habláramos. Bueno, tuvo una bronca con él (con el delegado), porque levantó la mano y le dijo: «Bájala, que te he visto»; y el otro: «No, que quiero hablar». Y no nos dejaba hablar. Levantamos la mano los dos primeros, y la gente cogió... y levantaron las manos un par de la clase y sólo hablaban los de la clase y nosotros nada, y...
>
> Alumno II.- Y, además, yo, pues estaba el primero o el segundo para hablar. Fue retrasando así hasta el final de la clase, me tocó y no pude hablar. (AA1)

Hay mil formas de recordar a los alumnos que su opinión no es muy importante. Las juntas de evaluación, donde se supone que deben entrar solos, cuando los profesores ya han hecho parte del trabajo, pero sólo parte, se prestan a algunas de ellas.

> Por ejemplo, las reuniones de los exámenes, las juntas de evaluación: pue ellos se meten primero en una sala y a nosotros nos dejan fuera. A lo mejor estamos hora, hora y media... hasta dos horas podemos estar fuera sin hacer nada. (AA1)
>
> Muchos profesores, cuando nosotros entramos, ya se van. Hay muchos que ni siquiera se quedan a oír lo que les queremos decir. (AAC)

LO PARTICULAR Y LO GENERAL

Los que se quedan tampoco están dispuestos a escuchar cualquier cosa. Cuando los alumnos creen llegado el momento de hablar, después de esperar y de vencer el miedo, resulta que lo que vienen a decir no es válido. No es ni cierto ni falso, ni verdad ni mentira, ni correcto ni falso: es, ni más ni menos, impertinente. Impertinente, en el sentido habitual del término, por su contenido real; impertinente, en el sentido literal, por su dimensión formal. De las cosas que se supone que deben hablar no saben, y de las que saben no deben. Una forma de descolocarlos es indicarles constantemente que están fuera de plano, hablando de lo particular cuando hay que hablar de lo general y acorralándolos en aquello cuando hablan de esto. Los profesores se oponen, por ejemplo, a que se traten los problemas con nombres y apellidos.

> Yo me acuerdo en segundo, que dije: «Fulanita, de tal (asignatura), me parece que tiene muy alto nivel... tal y tal», y te dicen que es un caso particular...
>
> Resulta que van uno por uno: «Fulanito de Tal... pues me parece que se ha esforzado mucho en esta evaluación; entonces, pues, si está entre Pinto y Valdemoro... pues aprueba». Ya entro, bueno, y dicen: «¿Qué nos quieres decir? Bueno, pues ¿a ti qué te parece la clase?». O sea, a mí no me plantean ningún caso en concreto.
>
> Alumno II.- (...) Entras ahí y te preguntan por una pregunta que no tiene contestación, porque: «¿Qué tal la clase?». No le puedes decir a ningún profesor directamente, no te puedes dirigir a ningún profesor. Tenemos que hablar de todos los profesores en conjunto.
>
> Alumno I.- Tampoco vas a generalizar los problemas.
>
> Alumna II.- Claro. Y, aparte, es que tú no puedes decir en general: «Bien», porque habrá unos que estén muy bien y otros que estén muy mal, y con los profesores lo mismo. Y no, deberían dejarnos a nosotros, o sea, ser nosotros los que dijésemos lo que pasa y, después, según los problemas de cada profesor y de cada alumno, pues ellos poner las notas (...). (AAC)

Se les impide que intervengan a causa de los elementos que manejan, su experiencia o la de sus representados, y se les requiere casi que hagan teoría de la educación, que entren en el terreno en que, por definición, no pueden moverse bien mientras los profesores lo hacen como pez en el agua.

Pero cuando los alumnos tratan de plantear algo al nivel de la generalidad que representa el grupo clase, los profesores tampoco tienen dificultad en aducir el caso particular que niega la norma. Antes vimos cómo el delegado que se queja del nivel, o de la calidad de la explicación, se tornaba pasivo ante el reproche por no prestar atención; no es más fuerte la posición del que saca buenas notas:

> Lo que ocurre muchas veces es que como entras, en mi caso, y dices: «Creo que hay muchos suspensos en tal asignatura». Y a mí me han puesto sobresaliente, pues te dicen: «Tú no puedes hablar». Porque te dicen: «¿Y a ti, qué te he puesto?». «Pues no era tan difícil aprobar», te dicen. Entonces, te ponen en un apuro, no te tratan como un representante.
>
> Y yo digo: «Usted manda demasiado para estudiar». Y entonces dice rápidamente: «¿Y cómo puedes tú estudiarlo y sacar sobresaliente?». ¿Y qué digo? Ya no tengo contestación. (AAC)

Si no hay un caso a mano, siempre cabe hacer patente que el representante estudiantil no tiene ninguna razón, sin necesidad de discutirlo:

> Es que no está el ambiente como para decirles... O sea, ellos te preguntan: «Bueno, ¿qué problemas tiene este curso?». Y tú dices: «Yo es que creo que la gente estudia bastante». Y se empiezan a reír... (AAC)

Los profesores, en suma, tienen muchos más recursos simbólicos y más tablas que los alumnos. Aparte de que su oficio es hablar saben más por viejos que por profesores. No les resulta difícil confundir a los representantes, «comerles el coco», hacerles creer en cualquier momento que no tienen razón y que, si la tienen, no era ése el momento de plantear la cuestión.

PARTICIPAR, ¿PARA QUÉ?

Cualquier persona a la que se pregunte en una escuela comparte el diagnóstico: los alumnos tienen escaso interés en participar en los órganos de gestión. Son pocos los que se presentan a delegados. Las elecciones no se toman en serio. Presentan poca disposición a discutir los asuntos de los consejos y otros órganos antes de su celebración. El interés decrece con el tiempo, a lo largo de cada curso y de un curso para otro.

Sin embargo, sería demasiado fácil atribuir esto a que son jóvenes, «pasan», etc. Lo que sucede es que la experiencia les enseña que la participación no es algo muy útil. Se combinan una serie de mecanismos en los que se disuelven sus esfuerzos, en los que todo impulso inicial se pierde, en los que cada nuevo paso indica que no conseguirán lo que desean, o no lo conseguirán por ahí. De entrada, se encuentran en minoría en todos los órganos. Incluso si hicieran una alianza con los padres, lo cual es altamente improbable, seguirían estándolo frente a los profesores.

Además, les faltan las destrezas adecuadas para moverse en el intrincado mundo de las reuniones formales y las instancias administrativas. Los profesores, que son adultos, dominan la palabra y tienen más experiencia que ellos, están siempre en una posición de partida ventajosa. La misma presencia de los alumnos en los organismos de participación fuerza a éstos a cambiar de discur-

so, plantear sus problemas de otro modo, someterse a otras reglas, jugar fuera de su terreno.

Por último, la experiencia les muestra que, con frecuencia, un problema surgido con los profesores tiene menos posibilidades de resolverse a su favor si se lleva al espacio público de las instancias de participación que si se mantiene en la más discreta de las relaciones bilaterales. Los profesores no son ogros: están dispuestos a escuchar a los alumnos y, si lo ven preciso, a cambiar su actitud. Pero son demasiado sensibles a la crítica pública y aceptan difícilmente que su comportamiento se exponga y cuestione ante otros, porque, en tales casos, lo que parece estar en juego no son opciones objetivas acerca de cómo hacer las cosas sino valoraciones subjetivas sobre quiénes las han hecho.

La primera consecuencia es que la estructura de delegados estudiantiles, que debe nutrir desde las relaciones día a día del colectivo estudiantil con los profesores hasta la participación en los máximos órganos de representación, carece de una base convencida. El electorado de los representantes no cree en la viabilidad de su labor.

> Como la gente sabe, pues ya dices tú: «Oye, esta tarde tengo junta, ¿que queréis que diga?». «¡Que se mueran todos!» Entonces, como saben que no puedes, que no te van a hacer ni pizca de caso...
> Entrev.- Y, vosotros, ¿no os reunís antes para...?
> Alumna I.- Es que la gente lo toma a pitorreo.
> Alumna II.- También eso es lo malo. La gente es muy poco responsable.
> Alumna I.- Yo qué sé: «Vamos a poner un examen», y pasan de ti. «Esta tarde tengo junta de evaluación.» Y empiezan: «Que la de literatura no se ponga pantalones, que marca mucho el culo». Pero ¿cómo vas a decir tú eso, no? Como saben que no sirve de nada absolutamente, pues... (...). (AAC)

Por su posición, los delegados tienden a tomarse un poco más en serio su función, pero no por ello acaban de creer en ella. Tienen que actuar, pero lo hacen sin convicción alguna y, por supuesto, no van a transmitir a sus representados una fe en los procesos de participación que ellos mismos no tienen.

> El papel que juega un delegado en un instituto no lo sabe nadie. En este instituto, el papel de delegado es una risa. Pues... cuidar de la clase, que esté limpia... Tonterías, tonterías... (AAC)

La participación en el consejo se ve como simplemente inútil, como un acto formal consistente en sancionar algo que ya viene decidido de antemano, como un ritual en el que no existe posibilidad de plantear alternativas.

> Entrev.- ¿Y el consejo qué tal? ¿Ocurre otro tanto de lo mismo (que en la junta)?

> Alumno I.- Al consejo llegan todos los temas hechos. En el consejo no decides nada, llega todo hecho. (...) Son temas que ya llegan hechos. Te ponen en un compromiso. Por ejemplo, la elección del jefe de estudios: te la ponen de tal forma que ya viene hecha. Y las obras que están haciendo... todo, todo viene hecho. (AAC)

La conclusión final es sencilla: todo está en manos de los profesores.

> Entrev.- Pero ¿los padres no os apoyan? ¿La asociación de padres no os apoya, por ejemplo, cuando hay un profesor que explica mal y cosas así? ¿No?
> Alumna II.- Pero es que ellos tampoco... para eso no se puede hacer nada. Contra los profesores no se puede hacer nada nunca, nunca. A no ser que ya sea algo manifiesto, que coja y pegue a un niño en clase o lo tire contra la pared. (AAC)

LA «ESCUELA DE DEMOCRACIA»

Es difícil hacer un balance global de lo que supone para los alumnos su aceptación e inclusión en organismos de participación. Tal vez pueda afirmarse que ganan derechos y pierden posibilidades al mismo tiempo. Por un lado, se reconoce formal y jurídicamente su capacidad de opinar y contribuir a las decisiones sobre la mayoría de los asuntos que están en manos de los centros, aunque esto se matiza de tal forma que la mayor parte de las competencias más importantes siguen individual o colectivamente en manos de los profesores o de las autoridades situadas por encima de ellos (véase Fernández Enguita, 1986b), y se les posibilita el acceso a informaciones que antes eran inalcanzables para ellos.

Por otro, su incorporación a los organismos de participación y la estructuración de sus formas de representación constriñen sus posibilidades de acción. En el mismo acto por el que resultan legitimadas unas formas de defensa de sus intereses y resolución de sus conflictos con otros sectores, particularmente con los profesores, resultan deslegitimadas todas las otras formas alternativas posibles.

En primer lugar, se les lleva a delegar su capacidad de acción, al igual que sucede en la democracia política global. Las facultades que podrán ejercer sus representantes o delegados son las mismas que en el futuro no podrán ejercer ellos. Aprenden, así, a ejercer sus derechos de forma vicaria. La representación e intermediación ejercidas por los delegados se constituyen como alternativas a la formulación directa de opciones por el colectivo o los distintos subcolectivos de alumnos y su negociación directa con los otros estamentos del centro.

En segundo lugar, el hecho de que deban resolver sus conflictos con otros estamentos a través de la mediación de los organismos colegiados o de la intermediación de sus representantes contribuye a desactivarlos por diversas

vías. Entre ellas, permitir que los conflictos se pudran con el transcurso del tiempo que va desde que se originan hasta que llegan a la instancia adecuada; desnaturalizarlos a través de su reformulación por los delegados de grupo, de curso y representantes en los órganos: impedir que sean planteados por los directamente afectados por carecer éstos de legitimidad y de voz ante tales órganos; redefinirlos para que caigan dentro de lo que se supone competencia de los distintos cauces y organismos.

En tercer lugar, los alumnos aprenderán a actuar inútilmente y a perder sistemáticamente, tanto por el carácter minoritario de su representación como por la facilidad con que los profesores definen el terreno de juego en detrimento de los primeros y en favor propio. En este sentido, su participación se configura más como una forma de legitimar lo que los profesores harán de todos modos que como un mecanismo eficaz para lograr la agregación de intereses homogéneos —los de los propios alumnos— y la conciliación o negociación de intereses heterogéneos u opuestos —los de los distintos estamentos entre sí.

Esta dinámica discurre a través de equilibrios inestables y puede siempre conducir a distintos resultados. Su lógica en equilibrio, o en un desequilibrio moderado, conduce a que los alumnos se acostumbren a su propia impotencia al tiempo que la aceptan. Configura una escuela de la pasividad en la que se cede la primogenitura de la propia capacidad de organización y acción por el plato de lentejas de la representación. Sin embargo, siempre caben otras dos posibilidades: la primera es que los profesores fuercen la vara hasta el punto de romperla, conduciendo a los alumnos a la inhibición más absoluta por medio de la experiencia de una participación absolutamente ineficaz; la segunda es que éstos confronten el discurso de sus derechos con la realidad de sus logros y exijan una ampliación de sus competencias o recurran a formas más directas y autónomas de organización y acción, sea complementaria o alternativamente a la participación reconocida. Lógicamente, la primera de estas dos posibilidades resulta más verosímil en condiciones normales y la segunda en forma de explosiones esporádicas.

Capítulo V

BUROCRACIA, PROPIEDAD, PROFESION Y COMUNIDAD: Un análisis de las leyes de 1970, 1980 y 1985

La participación de profesores, padres y alumnos en la gestión de los centros de enseñanza no universitarios ha sido regulada, sucesivamente, por la Ley General de Educación, de 1970, la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, de 1980, y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 1985. Estas leyes fueron impulsadas, respectivamente, por el sector opusdeísta y modernizante del franquismo (a pesar y con la oposición del sector más azul), el ala democristiana y filoeclesiástica de la Unión del Centro Democrático (a pesar de o como contrapartida a los logros de los «socialdemócratas» de la misma formación política) y el Partido Socialista Obrero Español (constituyendo una de sus opciones más netamente socialdemócratas, en contraste con otras políticas simplemente liberales).

El contenido de estas leyes sucesivas podría percibirse, a primera vista, como un simple avance paulatino, no siempre al gusto de todos, de cuotas menores a cuotas mayores de libertad, hacia el reconocimiento progresivo de los derechos de profesores, padres y alumnos o en pos de una participación y colaboración crecientes de los distintos sectores implicados en la tarea educativa. Aquí, trataremos de mostrar, sin embargo, que, aunque considerando aisladamente diferentes aspectos de la participación y las libertades en los centros pueda sugerirse la imagen de un *continuum*, un análisis más globalista de los tres marcos reguladores de la participación y la gestión revela que constituyen modelos muy diferentes, basados en concepciones altamente diversas sobre el reparto legítimo y deseable del poder entre los distintos colectivos e instituciones afectados.

No nos ocuparemos del análisis de otros aspectos de estas leyes, ni siquiera de las formas «macro» de gestión y participación como puedan ser los altos organismos más o menos reales o ficticios (Consejo Nacional de Educación, Consejo Escolar del Estado, etc.), el reparto de competencias entre el poder legislativo y el alto poder ejecutivo, el organigrama de éste o la distribución jurisdiccional de las competencias (entre los parlamentos central y autonómicos o las administraciones central, autonómica y local), sino únicamente de los mecanismos de gestión y participación en el ámbito de los centros escolares.

Para ello dedicaremos la primera sección de este trabajo a explicitar las que consideramos fuentes estables de poder en el sistema educativo, concretamente en el ámbito de los centros, y las lógicas respectivas a que responden.

Las tres secciones siguientes analizarán, sucesivamente, el contenido de las tres leyes citadas en lo concerniente a la participación. La quinta y última sección intentará subsumir esas leyes bajo modelos generales.

EL MOSAICO DEL PODER

Nos gustaría poder decir que es ya un lugar común en la sociología el reconocimiento de tres fuentes básicas de desigualdad y poder en la sociedad: *la propiedad, la autoridad y la cualificación.* Si no podemos decir tanto, podemos al menos constatar que todo el análisis de las clases sociales, las diferencias de posición social, la estratificación, etc. gira en torno al debate sobre la importancia relativa de cada una de esas fuentes de poder. Sobre la importancia de la propiedad han puesto el mayor énfasis, desde luego, Marx y la inmensa mayoría de marxistas, marxianos y marxistizantes, ortodoxos y heterodoxos, «neo» o «paleo». Sobre la relevancia de la autoridad lo han hecho, desde distintas perspectivas, Weber, Dahrendorf y Braverman, entre otros. Sobre la significación de la cualificación, en fin, lo han hecho Durkheim y Weber y han insistido Davis y Moore, Parkin y otros muchos.

Construcciones teóricas más recientes, como las de Roemer y Wright, subrayan la especificidad como factores de explotación de todas y cada una de esas fuentes de desigualdad y de poder y niegan la reducibilidad de cada una de ellas a cualquier otra. Aquí partiremos del reconocimiento de esa especificidad, sin entrar a discutir las relaciones mutuas ni las eventuales prioridades en el análisis de unas frente a otras. Sabemos bien que la propiedad conlleva casi siempre autoridad (del capital sobre el trabajo, por ejemplo), que la cualificación también lo hace a menudo (directivos), que la autoridad y la cualificación pueden abrir el camino a la propiedad, que el ejercicio de la propiedad como propiedad económica y posesión genera cualificación, etc., pero, para no complicar el análisis, trataremos esos factores o relaciones como si fueran discretos, es decir, como si pudieran ser asignados a agentes sociales independientes.

En el particular terreno que nos ocupa, esto significa que consideraremos a los propietarios de centros simplemente como eso, como propietarios, aunque a menudo sean también profesionales cualificados de la enseñanza; que las autoridades educativas son meramente autoridades, aunque resulte bien sabido que se reclutan casi siempre de entre los profesores; y que los profesores, por supuesto, no son otra cosa que profesores, que ciertamente es lo habitual.

A las tres fuentes de poder y desigualdad citadas hay que añadir ahora otra, que lo es de poder y de igualdad: nos referimos al poder democrático o comunitario, que en la esfera política general se expresa como soberanía popular bajo formas como el sufragio universal, el parlamento y otras figuras representativas y, en la esfera más delimitada de la enseñanza, como participación del público —padres de alumnos y alumnos— en el funcionamiento de la institución.

La autoridad, que también podríamos denominar *poder burocrático,* se encarna en la Administración educativa, sea cual sea su lugar en el organigrama general del poder público. Tanto la Administración en general como la Administración educativa son mucho más que una simple emanación directa o indirecta de la soberanía popular, y sería simplemente ingenuo pensar que todo se reduce a que los funcionarios dependen de las autoridades públicas y éstas de los resultados electorales. Las administraciones públicas constituyen un denso y pesado aparato burocrático a menudo altamente resistente a la voluntad del poder político derivado de las urnas (por lo demás, éste tampoco es demasiado responsable ante quienes son convocados y acuden a aquéllas).

La propiedad, que en el derecho civil se define ya como poder omnímodo e incondicional sobre la cosa, se convierte, cuando se desarrolla como propiedad capitalista, en poder sobre las personas, concretamente sobre aquellas que, en uno u otro régimen, cambian su fuerza de trabajo por capital, o sea por un salario. Podemos denominarla, entonces, *poder patrimonial.* El propietario de un centro de enseñanza —el «titular», se dice ahora— no posee tan sólo la capacidad de deshacer el contrato de trabajo y retirar el capital, sino también un amplio poder —aunque no tan amplio en la enseñanza como en otros sectores económicos— sobre los trabajadores, sobre su proceso de trabajo y sobre los resultados de éste.

La cualificación, por su parte, además de otorgar ventajas individuales en el mercado de trabajo, puede constituirse en la base sobre la que se levantan distintas formas de poder sobre éste (control sobre el acceso a la cualificación), sobre el público que demanda el bien o servicio producido (relación asimétrica con el cliente) y en el interior de las organizaciones que lo producen (control sobre su configuración y su funcionamiento). Es lo que suele llamarse proceso de profesionalización, o constitución de una profesión o semiprofesión, y lo que aquí denominaremos *poder profesional.* En el caso particular de los profesores, éstos siempre han poseído y siguen poseyendo hoy algún grado de poder, directo y/o indirecto, en los tres aspectos mencionados.

Finalmente, el poder de la comunidad, o *poder comunitario,* puede ejercerse de manera directa, y más o menos efectiva, mediante la participación de los implicados (alumnos y padres de alumnos). También puede hacerse de manera indirecta, tal vez no especialmente efectiva, a través de la participación política general (las elecciones, pero también la articulación de intereses por otras vías); incluso cuando no cuenta con ningún reconocimiento efectivo, como en los regímenes autoritarios, sí suele encontrarlo, al menos, en el plano de lo simbólico.

Cada una de estas figuras del poder presenta su propia lógica y persigue fines específicos, pero una y otros son indudablemente matizados por las peculiaridades del campo en que se desenvuelven, por su propia historia y por el contrapeso de las otras.

La lógica del poder burocrático es el control, pero éste puede servir a fines distintos, y sus formas resultan modificadas por éstos. No es lo mismo la tendencia al control total de los regímenes autoritarios o totalitarios («todo lo que no está permitido, está prohibido») que la tendencia a un control mínimo de los

regímenes democráticos («todo lo que no está prohibido, está permitido»). Además, el poder burocrático puede perseguir fines predominantemente particularistas, como cuando se vuelca a favor de los privilegios de un grupo social, o predominantemente universalistas. En el sistema educativo español, la Ley General de Educación de 1970, con todas sus limitaciones y trampas, significó ya el paso del particularismo al universalismo, tanto en el discurso como, en buena medida, en la práctica de la escolaridad.

La lógica del poder patrimonial, en una sociedad capitalista de mercado, es, lo mismo en la educación que en cualquier otro campo, la obtención de beneficios. No obstante, esta lógica puede verse limitada e incluso parcialmente sustituida. Sin llegar ni mucho menos a anularlas, los sistemas de subvenciones primero, y de conciertos, después, han limitado progresivamente las posibilidades de obtener beneficios en la enseñanza privada. La Iglesia y las órdenes religiosas, sin duda los empresarios privados más importantes en la enseñanza, tienen tantos motivos económicos como de pura supervivencia social para mantenerse en ella, pues su presencia ideológica en la sociedad, incluso su reproducción como agregados de individuos, se vería enormemente mermada si perdieran pie en la escuela.

El objetivo del poder profesional es impedir, tanto el acceso a la profesión por parte de nuevos individuos como el empleo o el control de sus competencias técnicas por parte del público. Pero, a diferencia de otros grupos profesionales o semiprofesionales, el de los enseñantes, además de ser muy numeroso, o bien carece de legitimidad suficiente para su reconocimiento profesional (como los maestros, con su formación corta), o bien está unido por su actividad pero no por su formación (como los licenciados de la enseñanza secundaria), todo lo cual dificulta su eficacia y su cohesión corporativas. Por añadidura, la idiosincrasia, la formación y la ideología propias de los enseñantes empujan menos al exclusivismo que, por ejemplo, las de los médicos o los abogados.

El poder comunitario, finalmente, persigue el interés común, pero la cuestión es: común ¿a quién? Dado que el público considera las escuelas como mecanismos de diferenciación y distinción, dado que éstas se diferencian entre sí a través de sus proyectos y sus redes de reclutamiento y puesto que, en todo caso, la única comunidad a la que la legislación ha venido a reconocer progresivamente cierta importancia es la de los padres y los alumnos *de cada centro*, el interés de esa comunidad deviene, a fin de cuentas, un interés particularista. Por otra parte, se presupone una comunidad de intereses donde debería demostrarse la que presuntamente hay entre padres e hijos: en realidad tan unidos por intereses comunes como separados por intereses diversos, además de vinculados entre sí en otra relación asimétrica, la del poder patriarcal y la dependencia infantil y juvenil.

LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

La Ley General de Educación de 1970, o «Ley Villar», fue una norma atípica para su época, la del franquismo, y su momento concreto, de fuerte resaca represiva. Supuso un gran paso en la modernización y racionalización del sistema educativo español en muchos sentidos, tal vez más radical para su tiempo y su contexto que reformas posteriores para los suyos, y dio carta de naturaleza al discurso tecnicista y pedagogista en el mundo de la educación. Sin embargo, nació marcada por el contexto político en que se promulgó. Así, entre sus objetivos proclamados se combinaban la «igualdad de oportunidades» y el propósito de basarse en «las más genuinas y tradicionales virtudes patrias» (preámbulo de la ley), y el primero de sus fines no era otro que «la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino» (art. 1.1). Un caso espectacular de *contradictio in terminis* y un excelente botón de muestra de la vacuidad del discurso educativo.

A los profesores se les reconocía el derecho a «constituir Asociaciones que tengan por finalidad el mejoramiento de la enseñanza y el perfeccionamiento profesional, con arreglo a las normas vigentes», así como «a intervenir en cuanto afecte a la vida, actividad y disciplina de sus respectivos Centros docentes a través de los cauces reglamentarios» (art. 105.1).

A los padres se les garantizaba el «derecho primero e inalienable a la educación de sus hijos», así como el derecho a «elegir... los Centros docentes entre los legalmente establecidos y a ser informados periódicamente sobre los aspectos esenciales del proceso educativo». Además, decía la ley, «se desarrollarán programas de educación familiar» y «se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por Centros, poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa» (art. 5).

En cuanto a los alumnos, denominados «estudiantes» y relegados al título IV, se les reconocía el derecho «a la cooperación activa en la obra educativa en la forma adecuada y con los límites que imponen las edades propias de cada nivel educativo», que incluía los de «formular reclamaciones fundadas» y «emitir por escrito al finalizar sus estudios de Bachillerato, de cada grado de Formación Profesional y de cada ciclo de la Educación universitaria, antes de la expedición del título correspondiente (*sic!*), su juicio personal, reservado y debidamente razonado, sobre las actividades educativas del Centro respectivo y del profesorado», etc. También podían «construir círculos culturales y deportivos en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional y Asociaciones en el de Educación Universitaria, respectivamente, dentro del marco de las finalidades propias de su específica misión estudiantil» (arts. 125 y 128).

Los órganos colegiados previstos en el sistema de gestión de los centros

eran el claustro de profesores, en todos ellos, el consejo asesor en los Colegios Nacionales y los Institutos Nacionales de Bachillerato y un órgano innominado en los centros de Formación Profesional. Para este último se preveían también representaciones de «la Organización Sindical, Corporaciones locales y de las Entidades o Empresas públicas o privadas que reglamentariamente se determinen» (art. 89).

Los profesores monopolizaban lógicamente el claustro y estaban presentes en los otros órganos. Se llamaba a los padres a participar sin distinciones en todos los niveles del sistema escolar de titularidad pública, y a los alumnos en los Centros de Formación Profesional de segundo grado y en los universitarios (art. 57); en estos últimos a través de los patronatos. Sin embargo, la ley no decía nada sobre la participación de los padres al referirse específicamente, en el artículo siguiente, a los centros de Educación Preescolar (sin duda porque los consideraba privados).

En todo caso, no llegaba muy lejos la participación de ningún sector. El claustro y el consejo asesor debían ser *oídos* para el nombramiento del director en los centros de EGB (art. 60), y los «órganos de gobierno» en los de FP (art. 89), pero sólo el claustro en los de Bachillerato (art. 62). La ley no especificaba más al respecto.

En 1974, el Decreto de 30 de agosto establecía para los centros de EGB la composición del claustro: todos los profesores del centro, pero los no numerarios con voz y sin voto, así como la del consejo asesor: el director, como presidente, tres representantes de la asociación de Padres de Alumnos y «tres miembros de la Comunidad que, por su proyección a título personal o representativo de instituciones locales de carácter social, cultural o profesional, sean designados por el Claustro» (art. 8). En caso de no existir APA, sería el claustro quien designara a los representantes de los padres. En cuanto a las competencias de ambos órganos, la máxima claridad: «El Claustro de Profesores, en el ámbito de la organización y orientación pedagógica del Centro, y el Consejo Asesor, en lo referente a las cuestiones de índole no académica y a las relaciones del Centro con la comunidad social, tendrán como misión *asistir* al Director en el desarrollo de sus funciones» (art. 9, subrayado nuestro).

Ninguna norma desarrolló de manera general las competencias del claustro y el consejo asesor en los Institutos Nacionales de Bachillerato, si exceptuamos la Orden de 23 de octubre de 1970, que prescribía al director *oír* al primero antes de establecer los horarios del profesorado. Y ni siquiera eso para los órganos de los centros de Formación Profesional.

Vale la pena, finalmente, señalar la diferencia de tono con que se expresan las competencias del profesorado según se trate del de Educación General Básica o el de Bachillerato. Al primero compete «cooperar con la dirección y Profesores de la Escuela respectiva en la programación y realización de sus actividades» (art. 109); al segundo, «la orientación del trabajo en las áreas educativas y su coordinación con los demás Catedráticos y Profesores, a fin de lograr una acción armónica del Centro en su labor fomativa» (art. 111). Para el profesorado de FP, la ley remite a la normativa relativa al de Bachillerato (art. 121, que remite al 111). «Cooperar» es algo que puede hacer cualquiera; «coordinarse» sólo pueden hacerlo quienes tienen un ámbito propio de decisión.

Resumiendo, podemos señalar las siguientes características generales en el tratamiento de la participación de los distintos sectores por la Ley General de Educación:

En primer lugar, profesores, alumnos y padres no tienen otro derecho que el de ser *oídos* o, en el mejor de los casos, *asesorar*; es decir, carecen de cualquier capacidad decisoria sobre la gestión general del centro.

En segundo lugar, el profesorado de Bachillerato (y, por extensión, el de Formación Profesional, aunque la ley parece pensar sólo en los catedráticos y agregados) recibe un tratamiento notoriamente más favorable, dentro de los estrechos límites de la ley, que el de Educación General Básica. Sus «competencias» son más amplias e implican autoridad, pero, sobre todo, es de señalar que para los Institutos no se desarrollaron nunca las competencias del consejo asesor, con lo que quedó en el aire la participación de los padres, siendo éstos implícitamente excluidos de la consulta previa al nombramiento del director.

En tercer lugar, la ley excluyó expresamente a los padres del terreno propiamente educativo, al limitar las competencias del consejo asesor a «las cuestiones de índole no académica». Además, creó una dinámica proclive a la arbitrariedad al posibilitar el nombramiento de los representantes de los padres de alumnos por los profesores en caso de no existir una asociación de aquéllos legalmente constituida.

En cuarto lugar, concedió a los estudiantes unos derechos mínimos, apenas de súplica, limitados en su forma («razonados») y virtualmente bajo amenaza (antes de obtener el título), retorciendo al máximo el lenguaje para reducir a la nada el derecho de asociación («círculos culturales y deportivos»).

En quinto lugar, estas magras concesiones se referían exclusivamente a los centros del Estado y, en su caso, al profesorado estatal, quedando libres de cualquier obligación los centros privados, con o sin concierto (la ley preveía conciertos que luego resultarían simples subvenciones), y desamparados por completo sus profesores.

La Ley Orgánica del estatuto de centros escolares de 1980

La «Ley Orgánica por la que se regula el estatuto de los centros escolares», de 1980, fue la primera ley general sobre la educación del período democrático. Promulgada por un gobierno de centro-derecha, con un ministro democristiano en la cartera de Educación y Ciencia, fue el producto del precario equilibrio del momento entre las distintas tendencias de la extinta Unión del Centro Democrático, entonces partido mayoritario (o «minoría mayoritaria») en el parlamento español. La UCD repartió salomónicamente el pastel de la enseñanza para intentar contentar a todos, y entregó la cartera de Universidades e Investigación a un «socialdemócrata» y la de «Educación y Ciencia» a un «democristiano». Así, los primeros formularon la Ley de Autonomía Universitaria, que nunca

llegó a ser aprobada, y los segundos la citada LOECE, que lo fue, y su complemento indispensable, la Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria, inspirada en la idea del «cheque escolar», que no llegó a serlo. Una partición que recuerda la que ya llevara a cabo Napoleón al poner bajo control estatal los liceos y las universidades de su tiempo, para asegurar en ellos una enseñanza laica, racionalista y relativamente liberal, al tiempo que entregaba la escuela primaria al control de la Iglesia, y anunciaba así que la instrucción sería menos importante que la disciplina y el adoctrinamiento para las clases populares. En consecuencia, la LAU fue una ley liberal y moderadamente avanzada, plegada en buena parte a los intereses corporativos de la Universidad pero que podría resistir perfectamente la comparación con la Ley de Reforma Universitaria, mientras la LOECE y la abortada LFEO estuvieron hechas a la medida de los deseos de la iglesia y la patronal de la enseñanza.

La ley ponía todo el énfasis en el derecho de los padres «a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos y a que éstos reciban, dentro del sistema educativo, la educación y la enseñanza conforme a sus convicciones filosóficas y religiosas» (art. 5), contrapartida de la libertad reconocida a «toda persona física y jurídica, pública o privada (...) para establecer y dirigir centros docentes» (art. 7).

A los profesores les garantizaba la «libertad de enseñanza» (no «de cátedra», la fórmula de la Constitución, que por otra parte tampoco especificaba quiénes eran sus titulares), «dentro del respeto a la Constitución, a las leyes, al reglamento de régimen interior y, en su caso, al ideario educativo propio del centro» (art. 15). Al personal del centro en general, el derecho a reunirse en éste «siempre que no se perturbe el desarrollo normal de las actividades docentes» y previa comunicación al director (art. 17).

En cuanto a las asociaciones de padres de alumnos, se les señalaba como finalidades defender los derechos de los padres en lo concerniente a la educación de sus hijos, elegir representantes y participar en los órganos del centro, colaborar en la labor educativa y especialmente en las actividades complementarias, orientar al conjunto de los padres y colaborar con el claustro en la elaboración del reglamento de régimen interior, todo ello, también, «respetando el reglamento de régimen interior y, cuando lo hubiere, el ideario del Centro» (art. 18; cómo se puede elaborar un reglamento respetando el reglamento es algo que dejamos a la imaginación del lector). También podían reunirse en el centro, en las mismas condiciones que el personal, y federarse o confederarse.

En lo que concierne a los alumnos, aparte del derecho a la educación, el respeto, el acceso a los recursos, etc., se contemplaba su derecho «a la participación activa en la vida escolar y en la organización del Centro en la medida en que la evolución de las edades (*sic*) de los alumnos lo permita» y «a formular ante los profesores y la dirección del Centro cuantas iniciativas, sugerencias y reclamaciones estimen oportunas» (art. 36).

De manera general, la ley afirmaba: «Los profesores, los padres, el personal no docente y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión

de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos» (art. 16).

Los órganos colegiados previstos por la ley eran el claustro de profesores, el consejo de dirección y la junta económica (art. 24). La composición del consejo de dirección era, en los centros públicos de EGB, la siguiente: el director, el jefe de estudios, cuatro representantes elegidos por el claustro, cuatro representantes de la APA, dos alumnos de segunda etapa elegidos por los delegados, un representante elegido por el personal no docente, un miembro de la corporación municipal y, con voz y sin voto, el secretario del Centro. Nótese que, para los padres, la elección debía llevarla a cabo la asociación, no el conjunto de aquéllos, lo que se prestaba a todo tipo de maniobras (por ejemplo, asociaciones promovidas por la dirección o, simplemente, manejadas por un pequeño número de padres); para los representantes de los alumnos, la elección era indirecta en segundo grado, pues los electores no eran el conjunto del alumnado sino tan sólo los delegados (sobre cuya elección, por otra parte, la ley no especificaba nada). En los centros de Bachillerato y Formación Profesional, la composición del consejo era la misma excepto la lógica falta de especificación sobre la etapa a la que los alumnos deberían pertenecer y la eliminación del miembro de la corporación municipal (art. 26.1).

Entre sus competencias, destaquemos las más relevantes: aprobar el reglamento de régimen interior «elaborado por el claustro de profesores junto con la Asociación de Padres de Alumnos», «definir los principios y objetivos educativos generales», «informar la programación general», «velar por el cumplimiento de las disposiciones vigentes sobre admisión de alumnos», «aprobar el plan de administración de los recursos elaborado por la Junta Económica y previa audiencia del claustro» y «asistir y asesorar al director en los asuntos de su competencia» (art. 26.2). Nótese que no se preveía ninguna intervención relativa a la elección del director, pues la ley era en otro momento taxativa: «la Administración seleccionará y nombrará al director, de acuerdo en todo caso con los criterios de mérito, capacidad y publicidad» (art. 25.2).

La junta económica, compuesta por el director, el secretario (esta vez con voto), dos representantes del claustro y tres de la asociación de padres de alumnos, no contaba con presencia alguna de los alumnos.

Todo esto en los centros públicos, pues el título III de la ley, dedicado a los centros privados y espectacularmente breve, era decididamente favorable a los propietarios: «Se reconoce a los titulares de los centros privados el derecho a establecer un ideario educativo propio dentro del respeto a los principios y declaraciones de la Constitución. Asimismo, podrán contratar el personal del Centro y ejercitar los derechos y deberes dimanantes de esas relaciones contractuales con el personal, asumir la gestión económica del Centro y la responsabilidad del funcionamiento del mismo ante la Administración, padres de alumnos, profesorado y personal no docente» (art. 34.1). O sea, prácticamente plenos poderes.

El estatuto o reglamento de régimen interior debía incluir, en todo caso, la figura del director y la del claustro, pero la ley no especificaba nada sobre las

funciones de éstos ni sobre la elaboración de aquél (art. 34.2). Finalmente, la ley señalaba que padres y profesores tendrían el mismo número de representantes, y en conjunto no menos de la mitad, en el consejo de centro y en la junta económica (art. 34.3), misteriosos órganos sobre cuya composición no se decía más, sobre cuyas competencias no se indicaba nada, que aparecían en este apartado por primera y última vez y que no habían sido enunciados entre los que deberían forzosamente ser contemplados por el estatuto o reglamento.

Sintetizando, lo característico de esta ley es la fuerte concentración de poderes en las figuras del director, en los centros públicos, y del titular en los privados, con el consiguiente vaciado de contenido de la participación colegiada de los distintos sectores.

En los primeros, esto se concreta en la selección y nombramiento del director por la Administración, sin intervención alguna de profesores, padres y alumnos, ni siquiera prevista en términos consultivos. A mayor abundamiento, los representantes de estos dos últimos sectores surgen a través de procedimientos indirectos, de estructuras más manejables por el aparato del centro —por tanto, por la dirección—, como son las APA y los delegados de grupo o de curso.

En los segundos —y sólo además, cuando son sostenidos con fondos públicos—, las competencias y la existencia misma de los órganos colegiados se plantea de forma nebulosa. Por un lado se afirma el derecho de todos los sectores a intervenir en la gestión y el control de los centros, pero por otro se concede a los titulares competencias tan amplias, explícitamente defendidas, además, frente a los colectivos implicados, que resulta difícil saber dónde queda espacio para una participación efectiva. Así, por ejemplo, si el titular puede ejercitar sin limitaciones específicas «los derechos y deberes dimanantes de [las] relaciones contractuales con el personal [y] asumir la gestión económica del Centro y la responsabilidad del funcionamiento del mismo *ante* la Administración, padres de alumnos, profesorado y personal no docente» (subrayado nuestro), ¿dónde queda la participación de todos éstos?

La regulación de la participación colegiada en los centros privados es tan vaga que, si por un lado podría plantearse una interpretación que asimilara, por analogía, las figuras del claustro y la junta económica en éstos a lo planteado para ellas en el título relativo a los centros públicos, y el consejo de centro de la enseñanza privada a lo dicho para el consejo de dirección en la pública (pero, en este caso, el cambio de nombre no puede ser inocente), por otro, la mera enunciación del estatuto o reglamento de régimen interior con anterioridad a cualquier órgano colegiado, así como que éstos deban derivar de aquél en vez de hacerlo aquél de éstos, empuja a pensar que la intención de la ley era otorgar al titular la máxima discrecionalidad, con el mínimo de obstáculos por parte de cualquier estructura colegiada.

En resumen, los derechos reconocidos genéricamente a profesores, padres y alumnos quedan siempre supeditados a las prerrogativas de la Administración y a las competencias del director, en los centros públicos, y a los derechos del titular y al contenido, en su caso, del ideario, en los centros privados.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación fue, sin duda, la más polémica de las iniciativas legislativas de los socialistas desde su llegada al poder, si exceptuamos, tal vez, la permanencia en la OTAN (en cuyo caso seguiría siendo, al menos, la más polémica frente a la derecha conservadora). Los socialistas ya habían planteado desde la oposición, a nuestro entender con buen criterio, que la LOECE había roto el espíritu de consenso del artículo 27 de la Constitución o, como mínimo, lo había forzado en demasía (y así lo entendió también el Tribunal Constitucional). La derecha, sin embargo —o precisamente por ello—, vio en la LODE lo que los socialistas en la LOECE, pero al revés, y desencadenó en torno a ella una verdadera «guerra escolar».

La LODE garantiza sin condiciones a los profesores la libertad de cátedra (art. 3) y, a éstos y a todos los sectores del centro, el derecho a reunirse en el mismo sin otra limitación que «el normal desarrollo de las actividades docentes» (art. 8).

A los padres les reconoce el derecho a elegir centro docente y a decidir la «formación religiosa y moral» que recibirán sus hijos (art. 4), pero no a que sus convicciones en estos terrenos impregnen también la enseñanza. Asimismo, proclama su libertad de asociación (art. 5) y establece la elección directa de sus representantes en el consejo escolar (arts. 41 y 56). Entre los fines de sus asociaciones figuran «colaborar en las actividades educativas de los centros», «promover la participación» y «promover federaciones y confederaciones» (art. 5).

En cuanto a los alumnos, la ley proclama su derecho a «asociarse, en función de su edad, creando organizaciones de acuerdo con la ley y con las normas que, en su caso, reglamentariamente se establezcan» (art. 6). Estas asociaciones tendrán entre sus finalidades «expresar la opinión de los alumnos», «colaborar en la labor educativa de los centros y en las actividades complementarias y extraescolares», «promover la participación» y «promover federaciones y confederaciones». La elección de sus representantes en los órganos colegiados será directa (arts. 41 y 56). Participan, como se verá a continuación, en el consejo escolar, desde la segunda etapa de la EGB, pero con algunas importantes limitaciones: no intervendrán en la revocación del director ni de otros miembros del equipo directivo, en ningún caso, ni en la contratación o despido de los profesores en los centros concertados (art. 58; en los públicos no sólo no intervendrán ellos, sino tampoco profesores ni padres, en lo que podrían ser figuras equivalentes como la adscripción o los traslados).

Los órganos colegiados de participación que se prevé son básicamente los mismos para los centros públicos y los privados concertados, aunque sus competencias varían: consejo escolar y claustro de profesores (arts 36 y 54). En los centros públicos deberá existir, además, una comisión económica en el seno del consejo escolar (art. 44).

En los centros públicos, el consejo escolar estará compuesto por el director, el jefe de estudios, un representante del Ayuntamiento, el secretario con voz

y sin voto, una representación de los profesores elegida por el claustro y una representación de padres y alumnos, elegidos por sus respectivos sectores, no pudiendo ser ninguno de los dos bloques citados inferior a un tercio del total del consejo (art. 41). Entre sus competencias figuran las de elegir y proponer la revocación del director, designar al equipo directivo propuesto por éste, aprobar el presupuesto y la programación anual de las actividades escolares, aprobar el reglamento de régimen interior y supervisar la actividad general del centro (art. 42).

En los centros concertados, el consejo escolar estará formado por el director, tres representantes del titular, cuatro de los profesores, uno del personal de administración y servicios, cuatro de los padres y dos de los alumnos (art. 56). Desaparece, pues, el representante de la Administración municipal y aparecen los tres representantes del titular, además de quedar enteramente precisada la presentación de los sectores. El nombramiento del director (o su cese) requiere el acuerdo entre el titular y el consejo escolar, adoptado en éste por mayoría absoluta, si bien, en caso de desacuerdo, el consejo tendrá que conformarse con elegir entre una terna presentada por el titular.

La ley reconoce que «toda persona física o jurídica de carácter privado y de nacionalidad española tiene libertad para la creación y dirección de centros docentes privados» (art. 21). Corresponde también al titular presentar ante el consejo el proyecto de presupuesto y, al equipo directivo, presentar la programación general anual (art. 57).

En suma, la ley otorga competencias mucho más amplias que cualquier otra al consejo escolar, reconociendo la autonomía de los centros en su funcionamiento, lo que se expresa sobre todo en la elección de los directores de los centros públicos por los consejos.

En cuanto a los centros privados, reconoce la libertad de los sujetos de derecho privado de establecer y *dirigir* centros de enseñanza, pero limita sensiblemente este segundo aspecto por medio de las competencias asignadas al consejo escolar. Las competencias atribuidas al titular lo son, por comparación con los centros públicos, en parte a expensas del consejo (como en el establecimiento del ideario, la elección del director o la presentación del presupuesto) y en parte a expensas del claustro (como en la programación de las actividades, que pasa a corresponder al equipo directivo). En contrapartida, el titular pierde competencias en todos estos terrenos si comparamos esta situación con la anterior a la ley; y las pierde también, sobre todo, en la contratación del profesorado, que pasa a realizarse según los criterios que establezca el consejo sobre la base de los principios de mérito y capacidad y por una comisión nombrada por éste e integrada por el director, dos profesores y dos padres.

TRES MODELOS DE GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN

Cada una de las tres leyes cuyo contenido en torno a la participación acabamos de resumir y comentar representa un equilibrio, o más bien un desequilibrio, particular de los cuatro poderes a los que nos referimos al principio: burocrático, patrimonial, profesional y comunitario. De hecho, cada una de ellas podría ser definida por el predominio de dos de estos poderes, uno de ellos en posición dominante y el otro en posición subordinada. Veámoslo.

La Ley General de Educación regulaba de forma autoritaria el funcionamiento de los centros públicos y corría un tupido velo sobre el de los centros privados. Lo primero, difícilmente podía haber sido de otro modo en el contexto de un régimen político dictatorial. Lo segundo era el efecto de la amplia libertad reconocida al capital y de la alianza privilegiada entre una parte del aparato del Estado (fundamentalmente el ejército) y la iglesia que dio origen al régimen. Como reza el art. 6.1 de la ley, «el Estado reconoce y garantiza los derechos de la Iglesia católica en materia de educación, conforme a lo concordado entre ambas potestades». Sin embargo, no es necesario esforzarse mucho para comprender por qué, bajo la dictadura, los centros privados, especialmente los no pertenecientes a la iglesia pero también, en última instancia, éstos, estaban sometidos a rigurosas formas de control a través de la inspección y de otros mecanismos. Podemos decir, pues, que la LGE representa, en lo relativo a la gestión de los centros y a la participación — esta última prácticamente inexistente— un *modelo burocrático-patrimonial*.

No obstante, otros elementos no dejaron de estar presentes. El poder profesional lo estaba, muy limitadamente, a través de la existencia del claustro y de los privilegios de los profesores de secundaria sobre los de primaria (éstos sólo oídos para el nombramiento del director, y con más competencias reconocidas, como vimos anteriormente). El poder comunitario, en fin, se diluía tras la invocación atomística a los padres aislados y se manifestaba apenas en el plano del discurso.

La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares reconocía prácticamente plenos poderes a los propietarios de los centros —los titulares—, y supeditaba plenamente a éstos la participación de padres y profesores. Que la Administración educativa gozara de amplias competencias en los centros estatales no significa que se pretendiera un especial peso del Estado como regulador del conjunto de la enseñanza, sino simplemente que se reconocía a éste como propietario de *sus* centros. Sin duda el principal derecho del propietario, privado o público, era el de elegir al director. No obstante, la ley reconocía ya una amplia gama de competencias a los claustros y cierta autonomía a los profesores aislados, colocándolos siempre en posición de ventaja frente a alumnos y padres. En este sentido, podemos decir que la LOECE representaba un *modelo patrimonial-profesional*.

El elemento comunitario se reforzaba a través de la presencia de padres y alumnos en los consejos de dirección y de centro (con la ya comentada ambigüedad de estos últimos) y de sus competencias, pero encontraba obstáculos en la parquedad de éstas y en las formas indirectas o parciales de elección. El elemento burocrático seguía presente a través de la condición de propietario del sector público en sus centros y de su exclusividad como único elemento potencial de contrapeso al poder de los titulares en los centros privados.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación vino a reforzar las competencias de claustros y consejos, con la unificación de la figura de estos últimos para los centros públicos y privados y la concesión a los mismos del derecho a elegir al director, en los primeros, o a consensuarlo con el titular, en los segundos. No obstante, reforzó especialmente el papel de los claustros, con competencias casi exclusivas en lo relativo a los procesos centrales de la educación, dejó en contrapartida a los consejos escolares competencias demasiado generales o externas al núcleo de esos procesos, y garantizó la mayoría a los profesores frente a los padres por medio de la acumulación de sus representantes con el director y, en su caso, el jefe de estudios o los representantes del titular. En todo caso, eliminó los procedimientos indirectos o parciales en la elección de los representantes de los alumnos y de los padres y reforzó las competencias de los órganos de que formarían parte, con lo que así se fortalecía el elemento comunitario. Podemos decir, pues, que la LODE representa un *modelo profesional-comunitario*.

El elemento burocrático está menos presente, casi ausente, en la gestión en el ámbito del centro, lo que no significa su desaparición. Simplemente queda relegado al ámbito exterior a éste, a la configuración del contexto en que ha de moverse (lo que, además de ser un simple hecho, se manifiesta como voluntad en la no previsión de estructuras horizontales y piramidales de coordinación de los consejos escolares, en lugar de las cuales se pone en pie un Consejo Escolar del Estado que, si bien es plural, se nombra desde arriba y tiene funciones puramente consultivas). El elemento patrimonial, por su parte, continúa también presente en el peso de los titulares en los consejos escolares de los centros privados y en su prevalencia, en última instancia, caso de que no se logre el consenso propuesto (por ejemplo, en la elección del director).

La secuencia seguida resulta bastante conforme a la evolución reciente de la sociedad española: del intervencionismo al mercado, del imperio del capital a la aceptación de los derechos de los trabajadores, de la presunción de armonía a la agregación y mediación de intereses, del autoritarismo estatal al reconocimiento de la sociedad civil. Sin embargo, el camino a recorrer consiste todavía, esencialmente, en una especie de turno de diversos poderes preexistentes: burocrático, patrimonial, profesional, paternal.

El Estado, bajo la presión de la sociedad, ha cedido competencias, y la propiedad ha tenido que renunciar a ellas, no sin batallar, por imperativo de aquél. Sin duda con ello han ganado los otros dos poderes que sólo gracias a ello consiguen alguna fuerza: la profesión y la comunidad. Más discutible resulta si esta última sale también beneficiada por el hecho de pasar de estar subordinada al Estado y a la propiedad a estarlo a la profesión. Es probable que sí, pues, al fin y al cabo, a su condición de estructura monopolizadora del poder en la escuela la profesión añade algo que su discurso oficial permanentemente invoca: la vocación; en este caso la vocación de educar. Sin embargo, si bien la propiedad —la propiedad capitalista, que es la que aquí importa— es siempre bastante igual a sí misma, el Estado y el grupo profesional son entidades altamente variables. Y sucede que el Estado ha pasado de ser autocrático a ser democrático mientras la profesión perdía parte de sus elementos vocacionales y de servicio en favor de sus dimensiones más corporativas. La comunidad, pues, puede llegar a necesitar ser defendida del grupo profesional por el poder público.

Tal vez el siguiente paso a dar sea hacia un *modelo consensual* en el que ninguna de las partes entre las que ahora se distribuye lo fundamental del poder pueda imponer nada a la otra. En términos legales y reglamentarios, esto podría lograrse, en el ámbito de los centros, mediante el trasvase de competencias del claustro al consejo escolar y el requisito de mayorías cualificadas para el ejercicio de las más importantes. Por encima de los centros, el equilibrio a establecer no es entre la comunidad y el profesorado, sino entre éstos y el Estado, lo que exigiría la sustitución de organismos fantasmagóricos como el Consejo Escolar del Estado por otros basados en última instancia en las estructuras de participación de los centros y con competencias normativas y ejecutivas.

Dentro de la comunidad misma, entendida como el colectivo de padres y alumnos afectos a un centro, las sucesivas leyes se han mantenido apegadas al reconocimiento de la autoridad paterna, para privilegiar la representación de los padres sobre la de los alumnos, si bien con un creciente reconocimiento de los derechos de éstos. Pero si el papel de la participación de los alumnos ha de consistir en algo más que en legitimar con su presencia lo que otros deciden y desviar sus demandas hacia vías muertas; si se pretende dotarlos de un poder real y hacer de su participación una experiencia formativa en el ejercicio de la libertad y la democracia, entonces es necesario elevar su representación e incluirlos también en mecanismos consensuales que no permitan a ningún otro colectivo decidir al margen de ellos.

CAPÍTULO VI

PARTICIPACION Y ELECCION EN ESPAÑA Y EN LOS ESTADOS UNIDOS: Dos sistemas escolares comparados (escrito en colaboración con Robert F. Arnove)

I

España ha sido hasta hace muy poco un Estado altamente centralizado, debido tanto a una larga tradición absolutista como al largo y todavía reciente período de dictadura. Con una confesión religiosa, la católica, aplastantemente mayoritaria, ha habido una larga trayectoria de colaboración, incluso confusión, entre la Iglesia y el Estado en todos los terrenos, y muy especialmente en el de la educación. Sin embargo, la larga crisis de la Dictadura dio lugar a un amplio movimiento en demanda de participación en la gestión escolar para todos los sectores implicados —profesores, alumnos y padres—, y la centralización misma de la Administración pública propició el desarrollo de una importante fuerza colectiva del profesorado. Por otra parte, la escuela privada, que surgió inicialmente como yuxtaposición de un pequeño sector elitista y un sector más amplio producto tanto del deseo de la Iglesia católica de mantener una fuerte influencia sobre la sociedad civil como de la deficiente cobertura de las necesidades y demandas escolares por el Estado, ha pasado con el tiempo a convertirse en sinónimo de «enseñanza de calidad» o, en el peor de los casos, con menos deficiencias que la pública. Con la transición a un régimen político democrático se dispararon las demandas de participación, y con la reforma comprensiva de la enseñanza hicieron otro tanto las relativas a la elección de centro, de tal modo que, en el proceso desarrollado a continuación, mientras los grupos políticos de izquierda, los profesores y la escuela pública tomaban la primera como bandera, los grupos conservadores, la Iglesia católica y las escuelas privadas hacían lo propio con la segunda. No obstante, la cuestión de la participación se ve complicada por el deseo de los profesores de reservarse un campo exclusivo de competencia profesional, y la de la elección de centro, por la financiación estatal de la enseñanza obligatoria.

EL ESTADO, LA SOCIEDAD Y LA ESCUELA EN LA HISTORIA DE ESPAÑA

España es un Estado centralizado desde finales del siglo XV, con la fusión de las coronas de Castilla y Aragón, las cuales a su vez ya habían subsumido otros reinos, principados y condados, y la conquista del último reino musulmán en la península. La importancia de esto radica en que, a partir de entonces y hasta la Constitución de 1978 —con brevísimos paréntesis descentralizadores durante la primera y la segunda Repúblicas—, la historia del país es, entre otras cosas, la de una progresiva homogeneización política, jurídica, cultural y lingüística del territorio. Además, el Estado español se formó en la época del absolutismo europeo, pero sin pasar previamente, debido al escaso desarrollo económico endógeno del país y a su veloz expansión territorial a costa de los reinos musulmanes —con una rápida feudalización de las nuevas tierras—, por una etapa de consolidación de las ciudades que permitiera a éstas jugar el papel de un contrapoder. Ya en la época de las revoluciones burguesas, España se vio decididamente inclinada hacia las fórmulas centralistas jacobinas y napoleónicas en lugar de hacia formas más descentralizadas, como en el caso inglés. Conviene no olvidar, sin embargo, que las distintas nacionalidades sobre las que se formó el Estado español, de hegemonía castellana, conservaron siempre, a pesar de haber perdido su independencia y, posteriormente, cualquier autonomía política, su configuración territorial y un reconocimiento administrativo como regiones.

Desaparecidas o reducidas a la inanición las instituciones políticas regionales —otrora nacionales—, la iniciativa política en materia de educación correspondió siempre al Estado central, como única instancia política supralocal efectiva. De hecho, la escuela no sólo sufrió los efectos de la centralización política sino que fue uno de los principales instrumentos de la misma. Además de instilar, a través de la enseñanza de la historia y la geografía, un sentimiento nacional, convirtió el castellano en lengua común y principal de todo el territorio por medio del aprendizaje de la lectura y la escritura —ignorando o reprimiendo las lenguas maternas—, homogeneizó los sistemas de pesas y medidas —tan importantes para el comercio— con el de las matemáticas y barrió las influencias restantes de otras religiones —islámica y judía— a través del estudio obligatorio de la religión católica.

La historia económica de España es, desde comienzos del siglo XVI, la de una larga decadencia relativa penosamente sostenida por los tributos y el comercio de las colonias americanas, sin un proceso de desarrollo industrial —ni agrario— propio comparable al del centro y el norte de Europa. En el país estuvo ausente, por ello, cualquier iniciativa de los industriales o las comunidades de negocios locales en la creación y promoción del sistema educativo, con contadas excepciones como las Sociedades de Amigos del País, algunas compañías mineras, etc. Este fue siempre un producto político (instrumento de creación del Estado y de la nación) más que económico (mecanismo de socialización de la fuerza de trabajo), ya que la sociedad seguiría siendo principalmente rural y agraria hasta bien entrado el siglo XX, con las salvedades parciales de la mitad

norte de la costa mediterránea y los enclaves vasco y asturiano en la costa cantábrica.

Por último, es preciso completar el panorama con el carácter decididamente católico de la población y del poder político. La reforma protestante nunca penetró significativamente en este país, y las otras minorías religiosas fueron convertidas a la fuerza o expulsadas: musulmanes, judíos e incluso moriscos (musulmanes conversos). Como consecuencia, y aun a pesar de algunos conflictos con la Iglesia católica debidos a la intervención del papado en disputas dinásticas o de la expulsión de los jesuitas cuando la Monarquía consideró que habían llegado a ser demasiado influyentes, aquélla no se vio nunca enfrentada al poder político ni abandonada por él, sino que fue siempre uno de sus puntales. Iglesia y Estado fueron siempre de la mano en materia de enseñanza, protegida aquélla por el poder material de éste y apoyado éste en el poder espiritual de aquélla. Incluso el *Informe Quintana*, documento insignia, en materia de educación, de las Cortes de Cádiz de 1812 y de todo el movimiento ilustrado y revolucionario durante el siglo XIX, aun no siendo sino una traducción tardía de los *rapports* de Condorcet difirió claramente de éstos en un punto: el reconocimiento de la enseñanza católica en todas las escuelas.

El siglo XX iba a añadir otra característica a tener en cuenta: el fuerte desarrollo de una corriente política socialista y estatalista. El movimiento obrero del primer tercio del siglo, hasta la guerra civil, estuvo dominado por socialistas y anarquistas, los primeros siempre bandeándose entre la socialdemocracia y el comunismo y los segundos desaparecidos tras la contienda bélica. La II República española (1931-1939) fue conocida, entre otros epítetos, como «la república pedagógica», por la importancia dada a su acción en este campo. Los cuatro decenios de dictadura franquista dieron lugar a un amplio y creciente movimiento de resistencia fuertemente hegemonizado por el partido comunista, cuyos planteamientos marcaron profundamente las reivindicaciones populares en materia de educación. El único atisbo de modernidad, apertura y democracia de la Dictadura fue precisamente, por cierto, la Ley General de Educación de 1970, perfectamente a la par, al menos sobre el papel, con las leyes de la época en otros países europeos políticamente democráticos y económica y socialmente más avanzados. Las terceras elecciones libres de la nueva democracia española (en 1982) las ganó ampliamente el partido socialista, desde entonces en el gobierno, que si en algo puede considerarse continuador, aunque sea pálidamente, de su ancestro de la preguerra es precisamente en materia de política educativa.

ESCUELA PÚBLICA Y ESCUELA PRIVADA

La enseñanza privada supone en España casi un tercio del total de los puestos escolares (casi dos quintos de la Enseñanza Preescolar, algo más de un tercio de la Educación General Básica —seis a catorce años— y la de la Formación Profesional —catorce a dieciséis y dieciséis a diecinueve— y algo menos de

la misma proporción del Bachillerato y el Curso de Orientación Universitaria —catorce a dieciocho—). (En su mayoría se trata de centros dependientes de órdenes religiosas de confesión católica.) Su presencia es muy fuerte en preescolar, sobre todo en la etapa de jardín de infancia (2-3 años de edad), porque aquí el Estado apenas actúa, y en la EGB y la FP, porque la garantía legal de gratuidad se ha desarrollado en una política de subvenciones a los centros privados, hoy mediante conciertos económicos. Es sensiblemente menor en parvulario (4-5 años), BUP y COU, donde no existe subvención a la gratuidad y el precio de los puestos públicos es mucho menor que el de los privados, y en la Universidad, donde los costes son prohibitivos para la mayoría de la población.

La financiación de la enseñanza privada ha sido motivo de encuentros y desencuentros entre el Estado y la Iglesia. La Ley General de Educación de 1970, todavía bajo la dictadura, extendió la obligatoriedad y aceptó el compromiso de la gratuidad sin acompañarlas de una política seria de inversiones para la creación de puestos escolares públicos (las Cortes franquistas aprobaron la ley, pero no el presupuesto anexo). Con ello, el Estado se vio empujado, de buen grado, a financiar directamente la expansión de los puestos escolares privados, que a menudo no se encontraban en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad. En medio de la transición política, los «Pactos de la Moncloa» de 1975, firmados por un poder ejecutivo débil, heredero del franquismo, y una oposición política fuerte, supusieron una serie de medidas sociales, entre ellas la creación masiva de puestos públicos, a cambio de la renuncia a transformaciones más radicales. El primer Gobierno de la democracia, una coalición centrista-conservadora que entregó el ministerio de educación a su sector democristiano, acarició, bajo el hechizo de los primeros propósitos de la entonces triunfante Sra. Thatcher, la idea de implantar el cheque escolar, que llegó a plasmar en un proyecto legislativo, pero éste suscitó tal rechazo entre la oposición y los profesionales de la enseñanza que no llegó siquiera a las Cortes. Recientemente, con la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, el Gobierno socialista aceptó una política generalizada de *conciertos* con los centros privados (que son subvencionados siempre que cumplan ciertos requisitos objetivos, materiales y de funcionamiento, de carácter básico) con la contrapartida de forzar la participación de profesores, personal no docente, padres y alumnos en su gestión.

Los motivos por los que un sector de los padres elige los centros privados frente a los públicos son diversos. Los motivos confesionales, en el sentido estricto del término, son prácticamente irrelevantes, pues sólo tendrían sentido para exiguas minorías de residentes extranjeros (europeos y norteamericanos, por ejemplo) o religiosas nacionales (protestantes, musulmanes y judíos) que, por su dispersión geográfica y social no pueden llegar a constituir comunidades próximas a la entidad necesaria para dar vida a un colegio. Otras minorías mucho más numerosas, como los portugueses, los magrebíes y los negros africanos, las dos últimas con características religiosas propias y fuertes diferencias culturales, son minorías adultas, todavía sin una segunda generación con necesidades y aspiraciones escolares. En cuanto al grupo inmigrante de mayor importancia, los latinoamericanos, la comunidad de lengua y religión hace que se adapten sin problemas, al menos en el terreno de la educación. Hay que señalar, sin embargo, que la existencia de la enseñanza religiosa guarda un cierto vínculo con la idea de «las dos Españas», sistemáticamente enfrentadas a lo largo de todo el siglo XIX y hasta la guerra civil y la Dictadura: existe un sector política e ideológicamente muy conservador y tradicionalista, aunque cada vez más pequeño, para el que la enseñanza no religiosa sigue siendo sinónimo de ateísmo militante, comunismo, etc.

La mayoría de la gente que prefiere la enseñanza privada, sin embargo, busca otras cosas: calidad, distinción y disciplina. El término «calidad», como en todas partes, evoca ideas y objetivos muy distintos. Para unos significa esencialmente mayores oportunidades de pasar los exámenes y de acceder a niveles ulteriores y, en última instancia, a la Universidad. Lo primero es un hecho: siendo los propios colegios los que califican a los alumnos, los de los centros privados obtienen mejores notas, en parte por criterios más laxos para conservar la clientela y en parte por una orientación más pronunciada, en general, hacia el éxito en los exámenes como objetivo principal de la educación. Lo segundo, en qué medida los centros privados garantizan mejor o peor —como efecto propio— el acceso a los estudios superiores, sigue siendo objeto de polémica entre los investigadores y expertos, pero funciona en todo caso como un prejuicio popular. Para otros, calidad significa principalmente un mayor elenco de actividades complementarias —y más caras—, algo que pueden ofrecer mejor los centros privados no subvencionados (muy escasos) y, en alguna medida, también los subvencionados (a pesar de que la ley limita lo que pueden cobrar a los alumnos por actividades complementarias y fija mecanismos de control sobre éstas). La distinción es algo asociado tradicionalmente en la cultura nacional al «colegio de pago», presunto lugar natural de «la buena educación», y es un efecto también del hecho de que, a pesar de los obstáculos legales, los centros privados, incluso subvencionados, pueden siempre librarse de los alumnos más problemáticos en favor del resto, cosa que no pueden hacer los públicos.[1] La disciplina, en fin, resulta siempre más acorde con los valores autoritarios de la religión que con los valores democráticos de la escuela pública, y es algo que siempre están dispuestos a imponer el director-propietario o los enseñantes religiosos de un centro privado, pero raramente los enseñantes de un centro público, que prefieren limitar su papel a la instrucción o, en todo caso, a una educación más liberal.[2] Como podía esperarse, la preferencia por la privada es mayor entre las familias de posición social más elevada, entre las

1. Carabaña (1985) señala la escasa importancia del factor propiamente religioso, así como la importancia primordial de «la tradición y el prestigio» o el «tipo de educación» (integral, tradicional, progresista, liberal, etc.), en la elección de centro de enseñanza por los padres, particularmente entre quienes lo eligen privado.

2. Gil Villa (1990) apunta la disciplina como la principal característica buscada por los padres que eligen los centros religiosos.

que se autoidentifican como pertenecientes a la clase media o alta y entre las de mayor nivel de estudios terminados.

En realidad, todas las investigaciones muestran que las diferencias entre los centros públicos o entre los centros privados son mucho mayores que las que separarían a los centros tipo, si existieran, de cada sector.[3] Los centros públicos difieren, sobre todo, según la zona en que están ubicados, pero también en función de que su personal esté o no movilizado por un proyecto educativo explícito y de cuál sea éste. Los centros privados comprenden desde centros de elite no subvencionados hasta centros religiosos de muy baja calidad o centros que satisfacen necesidades de escolarización donde no ha llegado el sector público, y su carácter y su calidad dependen mucho de la figura de sus propietarios, que incluyen desde cooperativas de padres o de enseñantes hasta pequeños hombres de negocios, pasando por órdenes religiosas, organizaciones más o menos filantrópicas, empresas públicas y privadas que los mantienen para sus empleados y toda clase de entes mixtos.

Es importante señalar, no obstante, que ya durante los últimos años de la Dictadura se desarrolló un subsector privado, de carácter no religioso ni propiamente elitista, integrado por escuelas estrictamente privadas, cooperativas o vinculadas a organizaciones sociales y filantrópicas, cuyo propósito era ofrecer una enseñanza liberal, progresista, no autoritaria y orientada hacia la pedagogia activa como alternativa a la escuela estatal y a la privada religiosa, que podían definirse en los términos inversos. Aunque este subsector se expresaba en un discurso exclusivamente educacional, y representaba una opción modernizadora, en él estaban presentes un conjunto de elementos que lo convirtieron en una alternativa de la clase media, más volcada hacia valores como la iniciativa y la creatividad, mientras la mayoría de la población permanecía en una escuela básicamente disciplinaria.[4]

En cuanto a la elección dentro de las escuelas, la actual ordenación del sistema educativo español deja poco espacio al respecto. No hay ninguna posibilidad de optar en la EGB ni en la FP (salvo, claro está, la elección de la especialidad: administración, sanidad, madera, etc.), ni en los dos primeros cursos del BUP. En el tercer curso de BUP (salvo, en este caso, la posibilidad de un segundo idioma) los alumnos tienen seis materias obligatorias y deben elegir especializarse en ciencias o humanidades, lo que en cada caso les llevará a elegir tres materias entre cuatro posibles. En el COU hay tres materias comunes, cuatro especialidades y, dentro de cada una de éstas, otras dos materias obligatorias y dos optativas a elegir entre cuatro. Esta descripción algo profusa tiene por objeto mostrar que las posibilidades de opción son prácticamente nulas y sólo aparecen al final (y aún son menos de las que parecen, pues

3. Para los centros privados, esto es algo que no necesita demostración. Para los centros públicos, González Aguado (1990) ha mostrado, analizando el caso de una capital provincial pequeña (Cuenca), cómo, en ausencia de centros privados o incluso con estos presentes, los centros públicos pueden llegar a ocupar todos los grados de una escala de jerarquización social, incluso por encima de los privados.

4. Véase, a este respecto, Gay, Pascual y Quitllet (1973).

algunas optativas se repiten de una especialidad a otra). Tampoco existe ninguna posibilidad legal de agrupar a los alumnos por capacidades, rendimiento, etc., aunque muchos centros lo lleven a cabo en la práctica cuando el número de grupos lo permite.

La reforma recientemente aprobada (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, que sustituye a la ley de 1970) sí prevé un régimen más amplio de materias optativas en lo que se denominará la enseñanza secundaria obligatoria (de los 12 a los 16 años de edad), que abarcarán gradualmente del 10 al 40 % del horario lectivo en cada centro, dentro de ofertas que podrán diferir entre un centro y otro. Un sistema parecido ya se experimentó en la Comunidad Autónoma de Cataluña y dio lugar a un amplio debate, que continúa en la actualidad, entre los partidarios de un régimen lo más amplio posible de opciones y los partidarios de limitar éstas con objeto de no reproducir dentro de los centros las diferencias entre centros con las que la reforma comprensiva se propone formalmente acabar. A su favor, el régimen de opciones cuenta con el hecho de representar un elemento de libertad que permite al alumno configurar parcialmente su propio programa de estudios, con prometer una más eficaz movilización de su interés y con el hecho de poder atender a toda una diversidad de situaciones y expectativas. En contra tiene el peligro de reproducir dentro de cada escuela, o entre escuelas formalmente integradas en un mismo nivel y tipo de enseñanza, diferencias tanto o más amplias que las que se pretende suprimir con la reforma comprensiva, así como el de forzar a los alumnos a opciones prematuras o irreversibles. También la agrupación por niveles se experimentó en otra comunidad autónoma, el País Vasco, para ser luego abandonada ante sus alarmantes resultados, ya que se estaba convirtiendo, más que en una forma de atención a la diversidad y discriminación positiva, en un mecanismo de consagración de las diferencias y de discriminación acumulativa (Enguita, 1987).

LA PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LOS CENTROS

El último decenio de la Dictadura de Franco conoció un importante desarrollo del movimiento, o de un conjunto de movimientos, por la participación en la gestión de los centros de enseñanza. Desde 1967, los estudiantes universitarios y, en menor medida, los de enseñanza secundaria fueron uno de los sectores más activos en la lucha por las libertades civiles y políticas, parte de la cual era el intento de conquistar derechos individuales y lograr cotas de participación en el gobierno de los centros docentes. Por otra parte, la Ley General de Educación —notablemente avanzada, como ya se indicó, para su contexto— y su proceso de gestación hicieron de la enseñanza un escenario privilegiado de las reivindicaciones sociales. España había experimentado un importante desarrollo económico, el régimen se había abierto relativamente al exterior durante la segunda mitad de los cincuenta, y estos procesos se aceleraron durante los sesenta, en consonancia con lo cual fue cobrando peso la idea de la igualdad de

oportunidades económicas y sociales. La ley fue impulsada por un sector tecnocrático del régimen nucleado en torno al Opus Dei, que pugnaba por la modernización económica del país, y fue bien aceptada por el conjunto del poder franquista porque ofrecía una perspectiva, o al menos un discurso, de igualdad, movilidad y meritocracia sin tocar ningún pilar fundamental del orden económico y político (Fernández de Castro, 1973; Lerena, 1976). Así, el *Libro Blanco* de 1968 (un documento preparatorio de la ley) o las mismas intervenciones de los procuradores franquistas se referían a los problemas de la educación con un radicalismo inimaginable si se hubiera tratado de la distribución de la renta o la propiedad o de las instituciones políticas. De la misma manera podían hacerlo y lo hacían la prensa, los profesores, los padres y los estudiantes. Además, puesto que la ley generó unas expectativas y formuló unas promesas que no iba a satisfacer (al no haberse aprobado el anexo presupuestario, y al entrarse pronto en una situación de crisis económica), sirvió en bandeja un motivo legitimado para reivindicaciones y movilizaciones. Muchos de los nuevos centros creados para dar cumplimiento a la ley lo fueron —y otros ya existentes fueron ampliados, o mejor equipados— tras amplias movilizaciones de los padres, de los estudiantes o de pueblos y barrios enteros.

Todo este proceso dio lugar no sólo a la formulación y obtención de objetivos parciales, sino también a la elaboración de propuestas más o menos sistemáticas para la organización del sistema educativo por los distintos colectivos intervinientes. La más popular de estas propuestas fue, sin lugar a dudas, la llamada *Alternativa democrática*, un documento comprensivo y conciso a la vez que fue aprobado con muy ligeras variantes por la mayor parte de los Colegios de Licenciados (la única organización profesional de los enseñantes, semiobligatoria y por tanto masiva, tolerada por el régimen) y las Escuelas de Verano (encuentros autogestionados de los enseñantes, dedicados al perfeccionamiento y, entonces, al debate: una especie de islas de libertad de la época), y asumido por la generalidad de los partidos de izquierda, los sindicatos de profesores y las asociaciones de padres (las del sector público y una parte importante de las del sector privado) (Bozal, 1977). Un elemento esencial de esta alternativa era la *gestión democrática* de los centros, lo que significaba su gestión colegiada a través de consejos en los que estarían presentes, en proporciones equiparables, los profesores, los padres y los alumnos, además de la administración educativa y el poder y las organizaciones locales.

Este documento iba a ser referencia obligada, aunque implícita, de todos los debates legislativos al respecto una vez llegada la democracia. Ya antes, la Ley General de Educación de 1970 había reconocido los claustros de profesores en los centros, con competencias menores, las asociaciones de padres de alumnos, sin atribuciones definidas, y los «círculos culturales y deportivos» de estudiantes de secundaria, con funciones apenas lúdicas. Las leyes de la democracia incluyeron siempre una mayor participación de todos los sectores, pero los límites precisos de la misma iban a ser objeto de enconados debates tanto entre los partidos políticos con representación parlamentaria como entre las organizaciones de los agentes sociales. La Constitución de 1978, tras arduos debates,

se limitó a establecer (art. 27.7): «Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y la gestión de todos los centros sostenidos por la administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.» Se proclamaba, por consiguiente, el derecho a participar no sólo en los centros públicos sino también en los privados concertados o subvencionados, y quedaban libres de la obligación sólo los centros privados que renunciaran a cualquier ayuda pública, aunque se dejaba cualquier otra precisión al desarrollo legislativo posterior.

Éste llegó, por primera vez, de la mano de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Docentes, aprobada en 1980 por un parlamento de mayoría conservadora y moderada. Para lo que nos ocupa, su principal característica era que reservaba el nombramiento del director a la Administración, en el caso de los centros públicos, y al propietario, en el de los centros privados. Aunque reconocía la participación de los profesores, los padres y los alumnos de cierta edad, sólo los primeros recibían algunas competencias en exclusiva, fundamentalmente relativas a la ordenación cotidiana de las enseñanzas, mientras los otros dos grupos y los órganos colegiados formados por todos ellos sólo recibían atribuciones menores, muchas veces vagas y generalmente consultivas. Esta ley fue fuertemente protestada por la oposición parlamentaria de izquierda, y los socialistas lograron minarla seriamente recurriendo al Tribunal Constitucional y se comprometieron a derogarla si llegaban al poder.

Poco más de dos años después de hacerlo cumplieron su promesa al presentar al parlamento, en 1985, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación. Esta ley aumentó sensiblemente las competencias del claustro de profesores y del consejo escolar, constituido éste por profesores, padres y alumnos. Aunque no vamos a entrar aquí en detalles, sirva como indicador que, en los centros públicos, el director es elegido exclusivamente por el consejo y ve sus atribuciones reducidas en favor de éste y otros órganos, mientras en los centros privados concertados, aunque el propietario conserva la potestad de nombrar al director, tanto aquél como éste pierden competencias en beneficio de los órganos colegiados, entre ellas algunas tan importantes como la contratación del profesorado. Los centros privados que no reciben fondos públicos no están sometidos a norma alguna en cuanto a participación, salvo el derecho de asociación de padres, profesores y alumnos por su propia cuenta.

Si hasta aquí hemos presentado la evolución de la legislación española como una progresiva apertura a la participación de los actores de la enseñanza en la gestión de los centros, no debe por ello pensarse que la participación real haya mejorado al mismo ritmo; y, si hemos hablado de la participación en general, como si todos los sectores estuvieran igualmente interesados en ella para sí y para los otros, tampoco hay que imaginar que el proceso ni la situación actual hayan estado libres de conflictos entre ellos. De hecho, lo sucedido es justamente lo contrario. Aunque las Leyes de 1980 y 1985 abrieron el espacio participatorio, consolidando y reforzando la participación del profesorado y fomentando la de padres y alumnos en muchos centros donde no existía, en otra buena parte la de estos dos últimos sectores ha venido decreciendo. Por otro

lado, si cuando todos veían negada su participación parecía existir una confluencia de intereses en reclamarla, ahora la dinámica parece apuntar más hacia un conflicto de intereses a la hora de establecer el reparto formal de competencias y, sobre todo, su ejercicio real.

Si la Ley del Gobierno conservador trató de sancionar el poder casi omnímodo de la Administración y los propietarios, según se tratara de centros públicos o privados, y reconoció alguna intervención, con propósitos más bien de legitimación, a los demás sectores, la Ley socialista consagra el dominio del profesorado en los centros públicos y un dominio compartido del propietario y el profesorado en los privados. Los grandes perdedores son los padres y, sobre todo, los alumnos. Esto ocurre, en primer lugar, porque la ley, salvo lo relativo a la elección del director (en los centros públicos) o a la contratación del profesorado (en los privados), otorga a los consejos escolares competencias demasiado generales (como la elaboración de una «programación anual de las actividades escolares» de difícil control, que muchas veces ni siquiera se lleva a cabo formalmente) o subsidiarias (actividades extraescolares, horario de la cantina, etc.) mientras reserva la organización del núcleo de la enseñanza al claustro de profesores o a la autonomía particular de cada profesor. Además, los representantes de los profesores y el equipo directivo (formado también por profesores) constituyen inevitablemente la mayoría numérica del consejo escolar (Enguita, 1986).

Esto ocurre también porque el profesorado, la mayoría de las veces deseoso de reservarse en exclusiva el máximo de atribuciones, lo que se entiende como una prerrogativa de la profesionalidad, encuentra en la Administración pública o en los propietarios unos adversarios fuertes, contra los que poco puede hacer, pero en los padres y los alumnos concurrentes débiles, sometido de un modo y otro a su poder, a los que puede fácilmente mantener a raya y arrancar de hecho competencias en principio compartidas. La consecuencia es una cierta desmoralización de padres y alumnos que se traduce en retraimiento a la hora de participar. De hecho, salvo grandes motivos de conflicto que puedan surgir ocasionalmente, éstos participan poco y, cuando lo hacen, suelen limitarse a secundar las iniciativas del profesorado y a plantear quejas o peticiones individuales. Así pues, lo que prometía ser un escenario de participación activa para todos se convierte imperceptiblemente en un simple mecanismo de legitimación (Enguita, 1991a; Elejabeitia, 1987).

¿PARTICIPACIÓN O ELECCIÓN?

La elección de centro y la participación en su gestión son dos realidades distintas que pueden presentarse en cualquier combinación. Teóricamente, es posible no elegir ni participar (como en los regímenes totalitarios), elegir sin participar (en un régimen simple de mercado), participar sin elegir (en un régimen de adscripción obligatoria pero con gestión democrática) o elegir y participar. Probablemente la opción más adecuada sea esta última, y sin duda

ambas cosas son compatibles, pero, en la reciente historia española, elección y participación han sido caballos de batalla de la derecha y la izquierda política en alguna medida excluyentes o, cuando menos, alternativos.

En materia de educación, la «derecha» ha estado constituida en España, además de por los partidos políticos conservadores y por la Iglesia (fundamentalmente la Conferencia Episcopal), por poderosas organizaciones como la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza, la Confederación Española de Centros de Enseñanza y la Confederación Católica de Asociaciones de Padres de Alumnos, todas ellas de fuerte impronta eclesiástica o religiosa. La «izquierda», por su parte, está formada, en un sentido amplio, por los partidos parlamentarios de izquierda (fundamentalmente socialistas y comunistas), los sindicatos de clase del profesorado, la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos y los movimientos de renovación pedagógica, de cierta importancia en el país.

La Constitución española otorga a los actores diversos derechos que pueden entrar fácilmente en conflicto. Por un lado, reconoce a los particulares el derecho a *crear* centros docentes y a los padres el derecho a *elegir* la educación de sus hijos. Por otro, reconoce a los padres, alumnos («en su caso», vale decir a partir de cierta edad) y profesores el derecho a *intervenir en el control y gestión* de los centros con financiación pública, y al último grupo citado la *libertad de cátedra*. La derecha de todo signo se ha volcado inequívocamente a favor de los dos primeros, mientras la izquierda empezó inclinándose por los dos últimos para luego tratar de conciliarlos con predominio de éstos.

El discurso de la derecha ha estado siempre centrado en la «libertad de elegir» y el «pluralismo de centros». Ambos debían garantizar a padres y alumnos la independencia frente al Estado y frente a las veleidades de los profesores. La libertad de elegir debía ser suficiente en sí misma, sin necesidad de participación, pues los padres siempre conservarían la opción de retirar a sus hijos y la participación sólo traería consigo la politización de los centros y su desviación de los fines propiamente educativos. El pluralismo de centros, por otra parte, pondría límites a la libertad de cátedra, pues ésta debería subordinarse al carácter propio de cada centro, concretamente a su «ideario educativo», léase ideológico. La existencia de un proyecto propio, personificado en el titular o propietario, garantizaría la coherencia de los fines y entre éstos y los medios para cada centro, mientras el pluralismo interno de los centros públicos los convertiría en una especie de supermercados pedagógicos e ideológicos. Para garantizar a todos la libertad de elección a la vez que la gratuidad, el Estado debería subvencionar prácticamente sin condiciones a todos los centros privados y autolimitarse según el principio de subsidiariedad, concretado en crear centros públicos sólo donde no lo hiciera la iniciativa privada.

El discurso de la izquierda presentó en principio, en el período de la transición y también antes, una fuerte inclinación hacia la escuela única, entendida bien como estrictamente pública o como una combinación de ésta con la escuela privada, estando ésta bajo un estricto control. Posteriormente, sin em-

bargo, se pasó a admitir la escuela privada como una realidad de hecho y consolidada desde la que no podía darse marcha atrás. Nunca se aceptó formalmente el principio de subsidiariedad de la escuela pública, aunque en la práctica ésta siempre se haya concentrado en las zonas de menor nivel de renta, y haya permitido en las de mayor nivel que se expandiera sin mucha competencia la enseñanza privada. La Ley socialista de 1985, en todo caso, garantizó la libertad de elección y la obligatoriedad de financiar con fondos públicos todos los centros privados que cumplieran ciertos requisitos técnicos objetivos, pero también consagró la participación democrática, con predominio de los profesores, en los centros públicos y la llevó a los centros privados hasta extremos que, considerados fríamente, pueden parecer modestos, pero que desde el punto de vista de sus titulares y de la derecha resultaban impensables, para algunos incluso abominables. Al mismo tiempo, dio el espaldarazo al pluralismo dentro de los centros, al garantizarlo sin otras restricciones que las constitucionales en los públicos y el respeto, pero no la sumisión, al proyecto educativo propio en los privados.[5]

Vista panorámicamente, la evolución de la participación en los centros docentes puede contemplarse como una progresión gradual en la que se sustituyen paulatinamente cuatro fuentes de poder: la burocracia estatal, la propiedad privada, el grupo profesional y la comunidad. Bajo la Dictadura, y en particular bajo la Ley de 1970, la burocracia del Estado dominaba plenamente pero se reconocían sustantivamente los derechos de la propiedad. Ya en la democracia, la Ley conservadora de 1980 puso en primer lugar a éstos (incluidos los del Estado sobre los centros públicos, como propietario de los mismos) pero reconoció sustancialmente los derechos del grupo profesional, particularmente en los centros públicos. La Ley socialista de 1985, aunque en su discurso pone el acento en la *comunidad escolar*, de hecho refuerza por doquier el poder del grupo profesional y sólo subsidiariamente el de aquélla. Cada nueva forma, por supuesto, conserva en su seno el poder predominante anterior, pero quiebra su predominio en beneficio del nuevo. Sólo el poder del público (padres y alumnos, en especial éstos) pugna todavía por ser adecuadamente reconocido, y no podrá considerarse que lo ha sido en tanto que los otros agentes puedan imponer sus decisiones sin necesidad de consenso con él (Enguita, 1991b).

La evolución del ejercicio del derecho a elegir ha seguido el derrotero correspondiente. La Ley de 1970 permitió al máximo su despliegue formal al subvencionar de manera prácticamente indiscriminada los centros privados, aunque, en lo esencial, la posibilidad de elegir siguió dependiendo de la capacidad económica de las familias. La Ley de 1980, junto con la no aprobada ley de financiación y el intento del cheque escolar, pretendía garantizar a todos el poder de compra necesario para poder elegir la enseñanza privada, si lo deseaban, a la vez que se aumentaban enormemente las subvenciones para ésta; la sujeción de los centros privados a ciertos requisitos, algo más estrictos que los

5. Representativo de la derecha es Alzaga (1985); de la izquierda lo son, Bozal (1977) y Gómez Llorente y Mayoral (1981); sobre el espíritu de la ley vigente, véase Maravall (1987).

del período anterior, beneficiaba más directamente a los profesores (en sus condiciones de trabajo, salariales, etc.) que al público. La Ley de 1985 garantiza y financia la libertad de elección pero impone a los centros privados, a cambio, la carga de la participación.

II

Los Estados Unidos ofrecen un interesante contraste con el caso español en lo que concierne al papel del Estado, la participación y la elección. A diferencia de España, en los Estados Unidos la educación no ha estado fuertemente centralizada, ha habido una separación histórica entre la Iglesia y el Estado y el movimiento en favor de la elección por padres y alumnos, que es de origen reciente, ha estado en gran medida limitado a las escuelas públicas. Por otro lado, los profesores de los Estados Unidos no han disfrutado de la autoridad ejercida por los profesores españoles a través de los claustros y consejos escolares para participar en la elección de los directores o en otras competencias de gobierno. El movimiento estadounidense en favor de una mayor participación se refiere más a menudo a investir de poder (*empowerment*) a los profesores, aunque, en ciudades como Chicago, hay también reformas en curso que confieren a los padres y a los miembros de la comunidad derechos sobre el nombramiento de administradores y profesores y sobre asuntos curriculares. Aparte de estas diferencias, hay algunas tensiones que son comunes a España y a los Estados Unidos. La elección, según quién abogue por ella, puede verse o bien como un esfuerzo conservador destinado a minar el compromiso del Estado en la Educación y a arrancar a los profesionales organizados cualquier autoridad de que puedan gozar o bien como un movimiento progresivo para hacer confluir a los profesores, los padres, los estudiantes y los dirigentes comunitarios en la tarea de dar forma a programas educativos movilizadores que den satisfacción a las necesidades de todos los grupos interesados.

El Estado, la sociedad y la escuela en la historia de los Estados Unidos

Históricamente, la educación no ha sido responsabilidad del Gobierno federal. La Constitución de los Estados Unidos, ratificada en 1788, no menciona la educación, y, según la décima enmienda, las competencias no especificadas están «reservadas» a los estados individuales. No obstante, ya en 1785 el Congreso legisló con carácter nacional en materia educativa, la Ley de Ordenación del Noroeste, que regulaba el procedimiento para la exploración y división de los territorios correspondientes, fijaba también que en todo nuevo municipio se reservara tierra con vistas a financiar el establecimiento de escuelas. Esta forma de financiación y provisión educacional continuó durante las primeras décadas del siglo XIX (Ornstein y Levine, 1990).

Los líderes políticos y educacionales del primer período republicano —Jef-

ferson, Rush, Webster y Mann— veían las escuelas como un medio privilegiado para crear un nuevo sentido de la nación y para formar una ciudadanía ilustrada esencial para el funcionamiento fructífero de una democracia. Horace Mann, el primer superintendente de la instrucción pública (1837) en el estado de Massachusetts, argumentaba que la escuela servía como un vehículo de movilidad social para los jóvenes de las clases populares dotados de talento, pero también señalaba a los dirigentes empresariales que era probable que contribuyera a la formación de trabajadores más responsables y más productivos. El período 1820-1850 fue un período de rápida expansión escolar y creciente alfabetización. La era de la «cruzada por la escuela común» marca las características distintivas del sistema escolar estadounidense. A diferencia de los modelos europeos de expansión escolar, que fueron altamente centralizados, el modelo estadounidense fue descentralizado. Fueron los estados individuales, más que el Gobierno federal, los que marcaron la pauta en el establecimiento de sistemas escolares sostenidos públicamente.

Más aún, a diferencia de España, donde tradicionalmente ha habido una estrecha alianza entre la Iglesia y el Estado en la promoción de la escuela y la determinación del contenido de la enseñanza, en los Estados Unidos la primera enmienda de la Constitución establece el principio de la separación. El Estado no promoverá ni obstaculizará la práctica de la religión. En lugar de que iglesia alguna gozara de una posición de privilegio, la situación fue de intensa competencia. De hecho, los historiadores han señalado que la competencia entre las denominaciones religiosas y la proliferación de publicaciones religiosas y seculares, junto con la exhortación de las autoridades seculares y clericales y las iniciativas cívicas locales fueron los principales factores que promovieron tanto la alfabetización como la creación de escuelas en el siglo XIX (Arnove y Graff, 1987).

La escuela común que surgió durante este período era «común» en el sentido de que estaba al alcance de todos los niños (quiere decirse blancos) de una barrio o de un pueblo, se sostenía con fondos públicos y ofrecía un currículum común, proporcionando al mismo tiempo las destrezas y los conocimientos básicos necesarios a todos para salir adelante —suponiendo que fueran lo bastante laboriosos— (Coleman, 1968). Aunque se suponía que el currículum debía ser no confesional, la creciente oleada de inmigrantes católicos llegados de Irlanda y Alemania a mediados del siglo XIX lo encontró imbuido de los valores protestantes, de forma que los padres católicos que se opusieron a esta instrucción pública fueron quienes elaboraron las primeras alternativas a gran escala a la escuela pública en los Estados Unidos. Todavía hoy, las escuelas católicas constituyen el grueso (85 % de los alumnos) de la escuela privada, que representa aproximadamente el 10 % de toda la matrícula escolar.

Hasta después de la guerra civil (1860-1865), la educación se organizó y controló en gran medida a nivel local. Sin embargo, con la rápida industrialización que tuvo lugar a finales del siglo XIX y principios del XX, a la par que una urbanización creciente y la inmigración a gran escala procedente del sur y el este de Europa (o sea, de países católicos), emergieron nuevos modelos de

gestión del sistema escolar. Como ha hecho notar Michael B. Katz (1968, 1973), el final del siglo XIX fue un período de gestación en el que compitieron varios modelos institucionales tentativos de organización, financiación y control de las escuelas. Estos modelos se basaban en el paternalismo de las grandes empresas y las organizaciones voluntarias, la democracia local y la burocracia. El modelo burocrático ganó la partida, según Katz, porque fue apoyado por poderosos grupos empresariales y políticos en virtud de que prometía ser más eficaz en el manejo de grandes cantidades de alumnos y era susceptible de un control centralizado. Además, si la escuela iba a financiarse públicamente, tendrían que acudir todos los niños para garantizar la tasa de máxima rentabilidad de las inversiones. Según Katz (1973), la escolarización fue algo exigido por la mitad superior de la sociedad a la mitad inferior. Así, el período entre la guerra civil y la primera guerra mundial estuvo marcado no sólo por una centralización y una burocratización crecientes del sistema escolar en el conjunto de cada Estado sino también por leyes que hicieron obligatoria la asistencia en prácticamente todos los Estados.

Hacia 1900, la mayoría del grupo de edad correspondiente asistía a la escuela primaria, y aproximadamene el 10 % a la secundaria (*high school*). Al comenzar el siglo, las escuelas secundarias públicas habían reemplazado a las academias privadas como principales instituciones educativas post-primarias. La escuela secundaria, originalmente pensada para ofrecer una educación terminal, fue convirtiéndose de manera gradual en una institución preparatoria para los estudiantes que continuaban hacia la educación superior. Los intentos de diversificar el currículum, tales como el Comité de los Diez creado por la Asociación Nacional de Educación y encabezado por Charles Eliot, presidente de la Universidad de Harvard, apenas lograron cambiar su tendencia académica, preuniversitaria. Pero, en 1918, la Comisión para la Reorganización de la Educación Secundaria de la Asociación Nacional de Educación publicó un informe, los *Principios Cardinales de la Educación Secundaria*, que iba a tener un impacto significativo sobre la naturaleza de la educación post-primaria. La Comisión, en efecto, proponía que las escuelas secundarias se convirtieran en instituciones «comprensivas» al servicio de diversos grupos sociales y que el currículum se diferenciara para satisfacer las necesidades de las empresas, la comunidad, la industria y los hogares, además de preparar para la Universidad. El informe recomendaba también que a las decisiones sobre el currículum y la instrucción se aplicaran los resultados de la pedagogía y la psicología de la educación, la medición y la evaluación (Ornstein y Levine, 1989: 183). El surgimiento de las pruebas de inteligencia, la aplicación de los principios de la psicología y los conceptos de moda sobre la «eficacia social», que planteaban que cada persona debería ser preparada para contribuir a su bienestar personal y al bien de la sociedad (ibíd.: 182), confluyeron hacia un currículum diferenciado que a menudo se traducía en una distribución (*tracking*) clasista: los jóvenes de clase media y alta tendían a matricularse en el programa académico, preuniversitario, y los pertenecientes a las minorías o hijos de inmigrantes en

los programas profesionales y técnicos terminales. Junto con la adaptación del currículum a los intereses y destinos ocupacionales —presuntamente distintos— de los jóvenes, se introdujo la elección de materias optativas. La elección de asignaturas optativas y la creación de asignaturas «relevantes» que atrajeran a jóvenes de diversos orígenes condujo a lo que algunos críticos conservadores han denominado una educación de «supermercado», o *smorgasboard*, sobre la cual alegan que ha hecho disminuir el nivel e incluso amenazado la prosperidad y la seguridad nacionales.[6] Aunque haya sido atacada por los grupos políticos y educacionales conservadores, la escuela secundaria «comprensiva», con sus distintos itinerarios y opciones, también sirvió a los Estados Unidos para matricular y dotar de un título a la mayoría de la población en edad ya en la década de los cincuenta, y para que la mayoría de sus titulados (aproximadamente el 75 % del grupo de edad) continúe hoy algún tipo de educación post-secundaria.

Durante el período 1860-1945, la expansión y extensión de la enseñanza, desde la primaria hasta la superior, fue fundamentalmente competencia de los departamentos estatales de educación y de los distritos escolares locales (municipios y condados). Con escasas excepciones, el Gobierno federal desempeñó un papel mínimo en el desarrollo educacional. Entre estas excepciones se cuentan la Ley Morril de 1862, que estableció la creación de un centro de educación superior agraria e industrial en cada Estado; la Ley Smith-Hughes, de 1917, que estableció la provisión de fondos para la formación profesional, agraria y doméstica, y la Declaración sobre los Veteranos de Guerra de 1944, que proporcionó fondos federales para que pudieran continuar su educación los de la segunda guerra mundial.

Sin embargo, la falta de una presencia federal fuerte en la educación no significa que no hubiera, en muchos sentidos, un sistema educativo nacional. De hecho, a pesar de la financiación y el control estatales, y a pesar de haber una población muy heterogénea esparcida por todo un continente, ha habido una notable similitud en las ofertas curriculares y la organización de las escuelas. La unidad y la cohesión que, debido a una extendida oposición a la existencia de un currículum nacional, no podía ofrecer un gobierno central, la ha proporcionado lo que se ha dado en llamar una red de instituciones «auxiliares». En la mente de muchos, una presencia fuerte del Gobierno federal en la educación habría sido equivalente al adoctrinamiento por un estado tiránico. En su defecto, las grandes fundaciones filantrópicas (Carnegie, Rockefeller, más recientemente Ford) han funcionado a menudo como un ministerio nacional de la educación, mediante el patrocinio de estudios y experimentos y la elaboración de programas que iban a determinar la dirección del cambio y la reforma educativos (Arnove, 1980). Junto a estas fundaciones, y a menudo financiados por ellas, diversas agencias de evaluación (el Servicio de Evaluación Educativa [Educational Testing Service] por ejemplo), consejos de homologación (accreditation boards) e instituciones para la formación del profesorado, así como las universidades prominentes, las comisiones nacionales y estatales de educación

6. Véase, por ejemplo, National Commission on Excellence in Education, 1983.

y los editores de libros de texto han asegurado una cierta uniformidad en los objetivos, el contenido y los resultados.

El Gobierno federal, en respuesta al desafío soviético de la guerra fría y al lanzamiento del Sputnik, aprobó, en 1958, la Ley de Educación de Defensa Nacional, la cual proporcionó fondos para mejorar la instrucción en ciencias, matemáticas y lenguas extranjeras. No obstante, la irrupción más significativa, y con efecto más masivo, del gobierno federal en el campo de la educación tuvo lugar en respuesta al creciente malestar interno y a la militancia en aumento de las minorías raciales. En conjunción con el movimiento por una mayor igualdad racial y económica, y con la «guerra contra la pobreza» lanzada por el presidente Johnson (en la estela del asesinato del presidente Kennedy en 1963), el Congreso aprobó en 1965 la Ley de Educación Elemental y Secundaria. Esta ley, más sus enmiendas posteriores, proporcionaron miles de millones de dólares para programas de educación especial para los niños de familias de bajos ingresos (por ejemplo, Head Start, Follow-Through y Upward-Bound) y para la experimentación educativa. Otras normas federales destacadas, entre ellas el título IX de las Enmiendas Educativas de 1972 a la Ley de Derechos Civiles, y la Ley Pública 94-142 de 1975, sobre educación especial para todos los niños desaventajados, determinaron, respectivamente, la prohibición de discriminar a las mujeres en los programas educativos con apoyo federal y la exigencia de una educación pública apropiada para niños con diferentes capacidades. Las decisiones de la Corte Suprema en los casos *Brown et al. vs. el Consejo de Educación de Topeka* (1954) y *Lau vs. Nichols* (1975) establecieron, respectivamente, las bases para el fin de la segregación racial en las escuelas de la nación y para ofrecer enseñanza en la lengua de las poblaciones minoritarias.

Al discutir el caso estadounidense es importante tener en cuenta que el papel del Gobierno federal va más allá de las ramas legislativa y ejecutiva: la rama judicial ha sido un agente importante del cambio social y educativo. Esto es especialmente cierto cuando los planes nacionales promovidos por el ejecutivo dan prioridad a la justicia social.

Si la década de los sesenta puede describirse como un período en el que el Gobierno nacional priorizó las consideraciones de equidad en la educación (superar las desventajas de los grupos de población de bajos ingresos y de las minorías de cara al acceso a los beneficios derivados de la escolarización), el período de las administraciones Nixon y Ford puso el énfasis en la «excelencia». Durante la administración Carter, el péndulo se inclinó de nuevo hacia la equidad. Lo que es más, se creó un Departamento de Educación, en 1979. Hasta entonces sólo había existido una Oficina de Educación, dentro del Departamento de Salud, Educación y Bienestar. El argumento para establecer un Departamento a nivel ministerial, que informara directamente al presidente, fue que la educación recibiría entonces el reconocimiento y la condición prioritarios que un servicio social tan importante merecía. Según el presidente Carter, la educación era «la mayor inversión individual nacional», y la creación del Departamen-

to era «el mejor paso hacia la calidad de vida en América cara al futuro».[7] Sin embargo, cuando, en 1980, Ronald Reagan llegó a la presidencia, aunque no logró eliminar el Departamento dio comienzo a un proceso inverso de disminución del compromiso del Gobierno federal en la educación. El apoyo financiero federal para la educación se redujo y un conjunto de programas y competencias se transfirieron a los estados.[8] David Mirriam (1992), comparando la política conservadora de Ronald Reagan con la de Margaret Thatcher, hace notar que, en los Estados Unidos, «el enfoque era el de continuar reduciendo el papel federal, en vez de utilizar el gobierno central, como en Gran Bretaña, para dirigir la reducción». En los Estados Unidos, el Gobierno federal generalmente no ejerce un papel directivo en la educación, sino que, de manera muy parecida a una fundación filantrópica, pone dinero a disposición de los estados o los distritos locales para cubrir los costes de cierta reformas; se considera que el papel del Gobierno consiste en dar ejemplo, exhortar, proporcionar incentivos.[9]

En los ochenta, una serie de prestigiosas fundaciones filantrópicas, principalmente la Fundación Carnegie para la Enseñanza, y una serie de «instituciones auxiliares», incluida una red de notables de la educación y la política, en combinación con el Departamento de Educación, desempeñaron precisamente el papel de llamar la atención sobre ciertos problemas y plantear una agenda para la reforma educativa. Surgieron una serie de informes nacionales, el más notable de los cuales fue *Una nación en peligro*, de la National Commission on Excellence in Education, creada por el entonces secretario de Educación, Terrence Bell. Más de una docena de informes llamaron la atención en un tono dramático, sobre el desafío a la prosperidad y la seguridad de los Estados Unidos planteado por la competencia extranjera, principalmente por Japón, cuya productividad económica era pretendidamente el producto del rigor académico de su sistema educativo. Estos informes reclamaban en general un reforzamiento de las normas académicas, la eliminación del exceso de optativas y de cursos «de adorno» y un mayor énfasis en materias centrales como lenguaje, matemáticas, ciencias, lenguas extranjeras y tecnología (principalmente informática). Aunque se pedía un aumento de los salarios de los profesores, también se reclamaba una mayor selección y preparación y una evaluación continua de los mismos. Si se les iba a pagar más, tenían que ser más controlables. A raíz de *Una nación en peligro*, más de cuarenta de los cincuenta Estados aprobaron leyes que ordenaban cambios en línea con las recomendaciones de la Comisión sobre el currículum, la preparación y certificación del profesorado y la evaluación de estudiantes y profesores.[10]

Al mismo tiempo, otro informe patrocinado por la Corporación Carnegie, *Una nación preparada*, daba ímpetu a una serie de recomendaciones casi con-

7. Citado en Ornstein y Levine, 1989: 267.
8. Ibid.: 195.
9. Conferencia de Harold Silver, de Oxford Polytechnic, el 26 de abril de 1991, en la Escuela de Educación de la Universidad de Indiana, Bloomington.
10. Véase: National Commission on Excellence in Education, 1983.

tradictorias. La comisión estaba formada por los presidentes de los dos principales sindicatos de profesores, la National Education Association y la American Federation of Teachers, así como por líderes civiles y empresariales prominentes. Este informe ponía el acento en los profesores como profesionales, y en la necesidad de proporcionarles una mayor autonomía de manera que pudiesen crear unas condiciones conducentes al aprendizaje. El informe incluía la idea novedosa de que los profesores, como otros profesionales respetados, deberían tener autoridad para organizar y gobernar su lugar de trabajo, o contratar a un administrador para gestionar sus escuelas, igual que hacen los médicos o los abogados con los hospitales o las firmas legales. El informe recomendaba también la creación de un Consejo Nacional de Normas Profesionales de la Enseñanza, cuyo propósito sería proporcionar un certificado nacional a los profesores que cubrieran sus requisitos (Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, 1986). Muchos de los informes nacionales recomendaban un aumento de la participación de los padres en los asuntos escolares. Estas recomendaciones representaban una afirmación del valor de tal participación, pero sin entrar en detalles que, como en el caso español, dieran a los padres facultades para intervenir directamente en la selección de los directores o los profesores o en la determinación del currículum y la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas. Varios de los informes, por ejemplo *Pasar la prueba*, de la Fundación Siglo XX, y *Primeras Lecciones: Un informe sobre la educación elemental en América*, del secretario de Educación, mencionaban la idea de facultar a los padres para elegir la escuela de sus hijos. La Fundación Siglo XX abogaba específicamente por un programa de cheques escolares para los niños desaventajados. A finales de los ochenta, puede argumentarse que el tema de la elección surgió quizá como la principal propuesta de reforma del presidente Reagan, Bush, el Departamento de Educación, varias conferencias de gobernadores y grandes organizaciones empresariales como las Cámaras de Comercio.

ELECCIÓN Y PARTICIPACIÓN

La elección, no obstante, no implica necesariamente una participación significativa de los padres y los alumnos en el diseño de los programas educativos para hacer frente a sus necesidades. Tipológicamente, los Estados Unidos son un caso de no participación y no elección. Como se explicó en la sección anterior, la elección dentro de la escuela pública ha consistido generalmente en la selección de un itinerario o programa de estudios dentro de las escuelas secundarias comprensivas y en elegir entre un amplio abanico de materias optativas. En el nivel primario, padres y alumnos a menudo no pueden elegir siquiera los profesores. En el nivel superior de la escuela primaria y en la escuela media (cursos 6º y 7º) o superior *junior* (cursos 7º a 8º o 9º), puede haber más oportunidades para ser seleccionado o bien para participar en programas para alumnos de talento o con capacidades especiales, o bien para ser incluido en un programa académico acelerado. Pero la mayoría de los estudiantes asis-

ten a las escuelas de su vecindario y son asignados a sus profesores por los administradores escolares. Una excepción importante son los casos en que tiene lugar el transporte de alumnos a escuelas fuera del vecindario como parte de planes voluntarios contra la segregación o por mandato judicial. El actual movimiento para ofrecer un mayor grado de elección, que será discutido en la sección siguiente, presenta varias formas que permitirían a los estudiantes acudir a cualquier escuela dentro de un distrito dado o en los distritos vecinos.

La participación de los padres y de la comunidad en la gestión escolar, en contraste, ha tenido una larga y discontinua historia. Las primeras comunidades puritanas de mediados del siglo XVII en la América colonial establecieron escuelas bajo control local. Como ha señalado McGinn (1992), al comienzo del período nacional y durante el siglo XIX «se mantuvo la tradición de los consejos escolares laicos elegidos localmente». Al comenzar este siglo había aproximadamente 160.000 distritos escolares en los Estados Unidos, cada uno con un consejo escolar electo. Los consejos escolares de las ciudades eran típicamente grandes, con vistas a representar a electorados de signo político, clase social y origen étnico distintos. Los miembros del consejo eran también elegidos a partir de distritos y circunscripciones electorales particulares para que representaran a sus comunidades locales. Los reformadores liberales, sin embargo, aducían que tales arreglos llevaban a intrusiones partidistas en lo que debería ser un escenario apolítico y hacían descender la calidad de la educación, por lo que introdujeron medidas para recortar el control de los consejos escolares por la clase trabajadora. Según McGinn:

> Se formaron consejos más reducidos y se consolidaron los distritos escolares pequeños para formar otros mayores. Para 1930 sólo había ya 130.000 distritos escolares independientes, que cubrían a un número mucho mayor de estudiantes y profesores. Las elecciones a los consejos escolares fueron convertidas en no partidistas y programadas para no coincidir con las elecciones estatales y federales. La participación en las elecciones cayó fuertemente.

La participación en el gobierno de las escuelas descendió de manera similar.

El movimiento hacia la consolidación escolar y el control burocrático de las escuelas por tecnócratas estatales y locales continuó sin interrupción hasta finales de los ochenta. En 1990 había ya solamente 16.000 distritos escolares en los Estados Unidos, con muchos más estudiantes acudiendo a menos pero mayores escuelas que se asemejaban a las fábricas, los almacenes o los centros comerciales modernos. Los consejos estatales y los departamentos de educación ejercían un control todavía mayor sobre la educación. La financiación estatal pagaba la mayoría de los gastos escolares, y el Gobierno federal, que cubría hasta el 12 % de la financiación escolar total a principios de los ochenta, sólo se ocupaba ya del 8 % en 1990. Con el Gobierno federal delegando más responsabilidades a los estados, y las legislaturas estatales ordenando controles todavía más estrechos sobre las políticas y las prácticas de los distritos escolares

locales en todos los terrenos (desde el reclutamiento de los profesores hasta los requisitos para la graduación y las formas de evaluación de los alumnos), las posibilidades de una elección y una participación significativas parecen ser incluso más reducidas.

EL DESTINO DE LOS MOVIMIENTOS REFORMISTAS POR LA ELECCIÓN Y LA PARTICIPACIÓN

Los conceptos de elección y participación significativa de los padres y la comunidad ligados al movimiento en favor del cambio social surgieron a la luz por primera vez en los sesenta. Esta década fue testigo de la emergencia del movimiento de la escuela libre y de los intentos de control comunitario. Las escuelas «libres» no públicas eran de dos tipos. El primero lo formaban las alternativas summerhillianas, preocupadas por la libertad de los niños para desarrollarse y ser espontáneos, y fueron principalmente fundadas por —y para beneficio de— familias blancas de clase media y alta. Las del segundo tipo estaban dedicadas a proporcionar a los grupos de clase baja una preparación profesional que iba a ser muy útil para luchar por su libertad y su dignidad y eran parte de los movimientos de la época en favor de los derechos civiles (Graubard, 1972). Si bien el movimiento de la escuela libre comprendía una gran diversidad de escuelas, había una serie de prácticas y creencias comunes que caracterizaban a las escuelas «libres» o «alternativas» situadas fuera del sistema público. Riordan (1972: 7), director de una escuela libre y cronista del movimiento expresa estos puntos comunes:

> Todas estas escuelas se basaban en el supuesto de que, en última instancia, no eran responsables ante un cuerpo específico de conocimiento de una serie de reglas y procedimientos burocráticos, sino ante sus clientes —los niños y los padres a cuyo servicio estaban—. Su objetivo era alimentar la autoestima y un sentido de la comunidad a través de procesos compartidos de toma de decisiones en los que los estudiantes asumían un papel principal en la determinación de la naturaleza y la orientación de su propia educación. Muchas intentaban crear escenarios más estrechamente ligados a la comunidad, utilizando los recursos de ésta y analizando sus problemas.

El momento álgido del movimiento de la escuela libre se alcanzó en 1971-1972. Entre 1967 y 1972, el movimiento pasó de unas 25 escuelas a unas 600. No obstante, el número máximo de alumnos comprendidos por estas escuelas probablemente nunca pasara de 15.000, y hubo serias tensiones dentro del movimiento, así como enormes obstáculos que bloquearon su expansión fuera de los sistemas de enseñanza apoyados por los estados.

Deal (1975) describe estos obstáculos como educativos, económicos, políticos y culturales. En el terreno educativo, muchas escuelas libres no supieron

desarrollar estructuras y pedagogías que las capacitaran para alcanzar los objetivos de aprendizaje al igual que las escuelas convencionales. En el terreno económico, sus fuentes de financiación fueron esporádicas y erráticas. Muchas de estas escuelas dependieron sustancialmente del apoyo de fundaciones filantrópicas y corporaciones industriales que invertían «dinero semilla» con fines experimentales y demostrativos, pero esperaban que las escuelas piloto terminaran por incorporarse a los sistemas escolares públicos. A menos que dependieran de una clientela rica, las escuelas libres tenían que buscar el apoyo y la regulación públicos. En el terreno político, estas escuelas eran una amenaza. Muchos de sus principios —decisión compartida, menosprecio de los procedimientos burocráticos y del currículum estandarizado, empleo de plantilla no profesional— se oponían a las normas y prácticas dominantes, y, lo que quizá fuera más importante, la ideología de buena parte de estas escuelas estaba orientada hacia una «reestructuración»[11] fundamental no sólo de la enseñanza sino también de la sociedad. No hay que sorprenderse, pues, de que el sistema establecido ejerciera grandes presiones para proteger a la escuela convencional, ni de que, como afirma Kohl (1972: 54), los directores de las escuelas libres vieran la mitad de su tiempo «consumido en hacer frente a pequeños ataques e inconvenientes tramados por administradores y orientadores hostiles». En el terreno cultural, las escuelas libres estaban vinculadas al movimiento contracultural, y al entrar éste en decadencia también lo hicieron aquéllas.

Hacia 1972, los sistemas escolares públicos habían asimilado buena parte de la retórica del movimiento de la escuela libre en todo el país. Para entonces, las escuelas libres eran definidas como «escuelas públicas de elección» u «opciones dentro de la escuela pública».[12] El primer caso espectacular de una escuela pública de opción fue la Philadelphia Parkway School, que se inauguró en 1969 con el apoyo financiero de la Fundación Ford. Es importante señalar que Mario Fantini, trabajaba como empleado en la Fundación Ford, era uno de los principales defensores de la elección dentro de la escuela pública. Fantini también había defendido el control comunitario sobre las escuelas, y, desde su posición en la Fundación Ford, había asegurado financiación para un experimento de este tipo en el distrito escolar de Oceanhill-Brownsville, en la ciudad de Nueva York. El experimento, que había sido diseñado desde arriba, degeneró en una huelga de profesores y en un enfrentamiento bastante sucio, con un profesorado mayoritariamente judío y afiliado sindicalmente que se contrapuso a la Fundación Ford, al sistema político conservador de la ciudad de Nueva York, a importantes grupos radicales y a grupos de padres de minorías étnicas (una alianza de lo más extraña). Cuando el control comunitario llegó a la debacle, la Fundación Ford comenzó a impulsar la «elección».

11. Entrecomillamos la palabra «reestructuración» porque, en los años recientes, ha surgido en la educación un movimiento, políticamente menos radical, que usa este término para referirse a los esfuerzos por una autonomía y un poder de decisión mayores por parte de los profesores, por lo que se denomina «dirección basada en el lugar de trabajo» (*site-based management*).

12. Véase, por ejemplo, Fantini, 1973.

Otra serie de procesos favorecieron también el establecimiento de alternativas dentro de la escuela pública en ese período: la preocupación por la existencia en condiciones de abandono de una gran cantidad de alumnos no atendidos adecuadamente por la escolarización convencional, la necesidad de encontrar maneras aceptables de acabar con la segregación racial en los grandes centros urbanos, la creciente conciencia de que distintas personas aprenden de distintas maneras y el interés en utilizar las experiencias de aprendizaje basadas en la comunidad como una forma posible de reducir los costes escolares. Lo que realmente hicieron los defensores de las alternativas dentro de la escuela pública fue diluir el contenido político del movimiento y subrayar en su lugar los aspectos educativos relacionados con la diversidad y la elección (Arnove y Strout, 1976: 5). Las alternativas vinieron a significar una elección de programas educativos dentro de la escuela pública, puestos a disposición de todos los alumnos sin ningún coste extra (Fantini, 1973). Como tales, las alternativas no sólo consistían en escuelas «libres» y «abiertas», caracterizadas por una flexibilización general tanto del predominio del profesor sobre el proceso de aprendizaje como del currículum rígido y uniforme, sino también escuelas «fundamentales» religiosa y políticamente conservadoras y otras, eufemísticamente descritas con etiquetas variadas, en las que la obediencia, el patriotismo y la disciplina eran reforzados, si no glorificados.

Para 1980, entre medio millón y un millón (menos del 5 %) de todos los niños y jóvenes en edad escolar estaban matriculados en algún tipo de programas o escuelas alternativos en la educación pública. El empleo más común de las alternativas tenía lugar con los objetivos de 1) llegar a una panoplia de estudiantes caracterizados por los prefijos «dis» o «des» (desencantados, desafectos, disruptivos, con desórdenes) y hacerlos volver al redil, y 2) alcanzar el equilibrio racial en los distritos escolares urbanos por la vía de ofrecer la elección entre una serie de programas de alta calidad y especial interés (es decir, «escuelas-imán»). Estos dos tipos de programas proporcionaban, respectivamente, alternativas a 1) los abandonos, las suspensiones o expulsiones de la escuela y, en algunos casos, el encarcelamiento o el envío a un reformatorio, y 2) al transporte escolar forzoso, sin elección de programa educativo. En conjunto, estos dos tipos de programas probablemente supusieran entre dos tercios y tres cuartos de los alumnos matriculados en algún tipo de escolarización pública o programa, alternativos a nivel de distrito, en los que padres y estudiantes podían elegir escuelas con entornos de aprendizaje diferenciados. Además, muchos de estos programas recibían fondos estatales y federales especiales, relacionados con leyes sobre el sistema de justicia criminal, la educación especial para los niños desaventajados o los derechos civiles que, de otro modo, no habrían estado al alcance de los distritos escolares locales.

Otro movimiento de reforma, durante el período 1960-1980, relacionado con la elección fue el de los cheques escolares. Los cheques fueron propuestos inicialmente por el economista conservador Milton Friedman, de la Universidad de Chicago. La idea era proporcionar a los padres de niños en edad escolar un

cheque o un crédito fijo, por el coste estimado de su educación o la porción estimada del presupuesto escolar, que podría ser utilizado para acudir a cualquier escuela, pública o privada, de su elección.[13] El único intento serio de poner en funcionamiento los cheques, con fondos federales, tuvo lugar en Alum Rock, California, y estuvo relacionado con el esfuerzo por desegregar voluntariamente las escuelas. El experimento quedó restringido a la elección por padres y alumnos de programas públicos. Durante el mismo, una serie de edificios escolares resultaron desegregados, pero cada año que transcurría se formaban en su interior mini-escuelas más radicalmente desequilibradas (Ramussen, 1975).

Aunque el apoyo a los cheques con financiación federal había desaparecido a mediados de los ochenta, el concepto de elección no. De hecho, en 1988 la elección se había convertido en un tema principal de la reforma educativa, emanado de las más altas esferas del Gobierno. La elección encajaba bien con la política conservadora de la era Reagan, consistente en someter la educación pública a las fuerzas del mercado. El tema ha sido recogido por George Bush, que pretende ser «el presidente de la educación».

LA TEMÁTICA DE LA ELECCIÓN Y LA PARTICIPACIÓN, HOY

La elección es una reforma educativa popular, apoyada tanto por conservadores como por liberales. Según Fiske (1989: 204), «los conservadores ven la elección de centro como una manera de inyectar una dosis de libre empresa en el sistema educativo. Los liberales la ven como una manera de dar a los pobres la misma libertad que tienen los ricos». Finn (1985) presenta en sus escritos las justificaciones de la autonomía local y la centralidad de la familia, además de los argumentos en favor de la competencia y la equidad. Los críticos de la centralización de la capacidad de decisión en materia educativa a nivel estatal argumentan que la burocratización y la homogeneización crecientes de la educación conducen a regulaciones que son insensibles al contexto, los intereses y los problemas locales de las diversas escuelas y distritos escolares (Larson, McCarthy y Buechler, 1990: 5). También se encuentran críticos de estas tendencias centralizadoras entre grupos tanto conservadores como radicales que argumentan que «el Estado está suplantando gradualmente a los padres en la conformación de la educación, las creencias y los valores de sus hijos».[14] Por último, un tema implícito que recorre todos estos argumentos es que la elección ayudará a mejorar el rendimiento académico.

Estas son algunas de las razones básica por las que la elección escolar goza de un amplio apoyo político. La encuesta Gallup de 1990 sobre la opinión pública norteamericana, por ejemplo, indica que el 62 % de todos los encuestados, y el 65 % de los padres con hijos en edad escolar, creen que los padres deberían tener derecho a elegir la escuela de sus hijos. A lo largo de los tres últimos años, una serie de parlamentos estatales han aprobado leyes que incluyen la elección de centro intra-distritos de oferta obligatoria (Colorado, Ohio, Washington), inter-distritos limitada (Arizona, California, Colorado, Maine, Massachusetts, Oklahoma, Vermont, Washington y Wisconsin) o inter-distritos comprensiva (Arkansas, Idaho, Iowa, Minnesota, Nebraska, Ohio y Utah) (Larson *et al.*, 1990: 19). Los programas de matriculación abierta intra-distrito, diseñados para incluir una ciudad o parte de ella (por ejemplo, Cambridge, Seattle, East Baton Rouge y East Harlem/Nueva York-Distrito 4) permiten a los estudiantes acudir a cualquier escuela pública (al curso correspondiente) dentro de su distrito de residencia (Education Commission of the States, 1989). Las principales restricciones a la libre matrícula en los programas tanto intra como inter-distritos se refieren a que el movimiento de los estudiantes de una escuela a otra no afecte adversamente a los mandatos de desegregación, que exista espacio disponible en las escuelas del distrito receptor y (en los estados en que la elección no es una posibilidad de oferta obligatoria) que el distrito receptor esté de acuerdo en aceptar alumnos no residentes. Debido a que distritos escolares próximos pueden diferir enormemente en su gasto per cápita, basado en impuestos sobre la propiedad que suplementan las asignaciones estatales por estudiante, concernientes a cuánto dinero paga el Estado por la transferencia de estudiantes de un distrito a otro. Un problema relacionado con éste es el de en qué medida han de hacerse cargo los organismos escolares locales o los estados de los costes de transporte de los estudiantes que acuden a escuelas situadas en otros distritos.

13. Véase Ornstein y Levine, 1989: 302.

14. Larson *et al.*, 1990: 5. Véase también James, 1984; Chubb y Moe, 1990: Finn, 1985; Giroux, 1990, y McLeod, 1987.

Aunque la elección ha sido apoyada por amplias coaliciones de grupos de padres, líderes empresariales y locales y educadores, ha tenido también muchos oponentes. La mayor organización del profesorado, la National Education Association, aprobó en julio de 1989 una resolución oponiéndose a la elección. La resolución establece que «la National Education Association cree que los planes de opción o elección por los padres entran en colisión con el compromiso de la asociación con una educación pública libre, equitativa, universal y de calidad para todo estudiante» («Choice spurs debate...», 1989).

Los críticos temen que los planes de elección:

— reforzarán las desigualdades existentes y segregarán de nuevo las escuelas;

— drenarán recursos de las escuelas que más los necesitan (particularmente las escuelas del interior de los centros urbanos y, en algunos casos, escuelas rurales al servicio de áreas escasamente pobladas);

— importarán, a la vez que las ventajas, las imperfecciones del mercado libre (por ejemplo, la publicidad hábil pero engañosa);

— permitirán a alumnos y padres elegir escuelas por razones distintas de la calidad de la educación (por ejemplo, para jugar en un

equipo de béisbol mejor, o como represalia contra una decisión polémica del consejo local);

– abrirán las puertas a planes basados en los cheques, culminando en el sostenimiento público de escuelas privadas (Sánchez *et al.*, 1990: 1).

Estas diversas preocupaciones constituyen cuatro cuestiones básicas que pueden presentarse así: autonomía *vs.* rendición de cuentas; igualdad *vs.* excelencia, diversidad *vs.* unidad y escuela pública *vs.* escuela privada.[15]

Autonomía vs. *rendición de cuentas.* Tal como muestran los planes de elección en Baton Rouge, Louisiana y East Harlem/Nueva York, un componente clave en el desarrollo de programas educativos característicos es la autonomía de cada centro. El término utilizado para designar tal autonomía es el de «dirección basada en el centro» (*school-based management*). Con una dirección basada en el centro, los administradores escolares, los profesores, los padres y los alumnos se ven liberados de muchas de las regulaciones locales y estatales y de los convenios colectivos entre profesores y empleadores que especifican, por ejemplo, cuántos minutos al día debe enseñarse cada materia, cuándo pueden abandonar el edificio escolar profesores y estudiantes, dónde deben darse las clases o quién puede enseñar qué. La idea es que, si han de desarrollarse programas específicos, las escuelas individuales deben estar autorizadas a manejarse por sí mismas. El condado de Dade, en Florida, y Chicago, Illinois, son ejemplos de distritos escolares envueltos en grandes esfuerzos para introducir, respectivamente, la dirección basada en el centro y el compromiso de la comunidad en el funcionamiento de las escuelas.

El movimiento hacia una mayor autonomía de los centros, que se ha desarrollado en los últimos cinco años, entra a menudo en conflicto, no obstante, con la tendencia a la exigencia de rendición de cuentas, que es incluso mayor a escala nacional (como resultado de los diversos informes de comisiones sobre la mediocre situación de la educación norteamericana). La importancia de la rendición de cuentas se refleja en el uso creciente de pruebas para medir la competencia de profesores y estudiantes y en requisitos más rigurosos para la graduación. El desafío ha consistido en dejar espacio para la diversidad dentro de los centros en un contexto de expectativas más elevadas. Resta por ver si pueden introducirse «exigencias elevadas sobre lo que aprenderán los alumnos» sin «especificaciones de arriba a abajo sobre cómo deben aprenderlo» (Glenn, 1989: 150).

Igualdad vs. *excelencia.* Como señala Scott Thompson (1989: 32), director ejecutivo de la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias, «las escuelas son el lugar de la sociedad en que todo niño tiene una oportunidad para un comienzo igual. Ciertamente, algunos comienzos son hoy más iguales que otros, pero un sistema de elección agravará simplemente la desigualdad». Tales temores se basan en la preocupación por que las escuelas de elección

15. La discusión que sigue se basa en Sánchez *et al.* (1990: 4-5).

puedan seguir practicando criterios selectivos (Moore y Davenport, 1988). Además, si la elección de los padres se ve limitada por la falta de información o de transporte disponible, las desigualdades podrían continuar existiendo (Riddle y Stedman, 1989). Por consiguiente, el diseño de los programas resulta crucial para el éxito de los planes de elección. Allí donde la elección ha traído como resultado un aumento de los logros por parte de poblaciones de bajos ingresos o de minorías previamente desaventajadas, estaban presentes estos elementos: a) a ciertos niveles (por ejemplo, los cursos 7° a 9°), se ofrecían como opción todas las escuelas del distrito; b) había una información y una orientación suficientes para los padres, y c) se proporcionaban medios de transporte a las escuelas (Nathan, 1989). La provisión de tales servicios, no obstante, depende del empleo de fondos adicionales para la educación, y esto resulta muy problemático en medio de la recesión que experimentan los Estados Unidos en la actualidad: muchos estados están recortando los gastos en educación.

Diversidad vs. *unidad.* En los Estados Unidos, como en la mayoría de los Estados-nación, la educación se ve como un factor que promueve la unidad nacional, inculca identidades y lealtades comunes y desarrolla un compromiso con el interés público. Una preocupación fundamental de quienes se oponen a la elección es la que conducirá a la fragmentación y a la división. Los padres pueden elegir a qué escuelas enviar a sus hijos por razones ajenas a la calidad de sus ofertas académicas. En lugar de esto, el factor de atracción principal podría residir en juntarse con otros de la misma clase social, grupo étnico, confesión religiosa o credo ideológico o político. ¿Qué impediría a los padres, en este caso, enviar a sus hijos a escuelas basadas en creencias racistas (por ejemplo, escuelas para el Ku Klux Klan)? Bajo los planes de elección menos restrictivos, sería posible el surgimiento de semejantes escuelas. No obstante, tales posibilidades también son improbables, puesto que las leyes federales y de los estados no pueden ser violadas por los planes de elección. De hecho, dadas las omnipresentes reglamentaciones actuales que constriñen a la mayoría de los distritos escolares, escuelas individuales, administradores y profesores, el problema real es más probable que consista en cómo introducir una mayor diversidad para hacer frente a las diferentes necesidades de los alumnos de distintos medios sociales manteniendo al mismo tiempo unos objetivos y unos niveles comunes razonables que garanticen tanto una educación adecuada para todos como un sentimiento de participación compartida en la sociedad nacional. Charles Glenn (1989: 43-44), director ejecutivo de la Oficina de Igualdad Educativa del Departamento de Educación de Massachusetts, observa que, aunque «las cualidades de carácter y la virtud cívica, al igual que los hechos y las habilidades intelectuales», deben ser parte de la educación de todos los alumnos, no es función del Estado «dictar el proceso por el que se alcanzan estos objetivos». Lo importante es que los programas de elección estén cuidadosamente controlados para asegurar que no se sacrifiquen los objetivos de la equidad y el bien común. En consecuencia, se requiere un difícil equilibrio si los sistemas escolares han de mantener a la vez la diversidad y la unidad, la igualdad y la excelencia, la autonomía y la rendición de cuentas.

Escuela privada vs. *escuela pública*. Estrechamente ligadas al tema de la elección privada *vs.* el bien común hay una serie de cuestiones relativas a la medida en que los fondos públicos pueden ser empleados para sostener la escuela privada. A lo largo de toda la historia de la educación estadounidense, el tema de la relación Iglesia-Estado ha traído consigo importantes disputas legales. La primera enmienda a la Constitución es polémica, porque prohíbe el establecimiento de una religión oficial pero también proscribe al Estado obstaculizar la práctica de la religión. Como ya se dijo en la discusión anterior, los defensores de los cheques los concibieron en un principio para ser usados en cualquier escuela, pública o privada. Aquellos que aplican los modelos de mercado y las ideas de competencia irrestricta a las escuelas, a las que consideran un monopolio estatal, quieren que las escuelas privadas, o al menos las privadas no sectarias, se incluyan en los planes de elección. Los padres que acuden a estas escuelas parroquiales han estado argumentando durante años que ellos soportan una doble carga: pagan impuestos para financiar las escuelas públicas, a las que no asisten sus hijos, y deben pagar tasas a las escuelas privadas. Aunque durante toda la década anterior fracasaron las iniciativas para aprobar leyes federales que acordaran desgravaciones fiscales y créditos limitados para los padres que envían a sus hijos a escuelas privadas, ha habido un creciente número de casos en los que se ha permitido, por decisión de la Corte federal o de las de los Estados, utilizar fondos públicos para la educación de ciertos individuos (como los estudiantes ciegos) en escuelas privadas. Es importante señalar que estas decisiones no permiten que los fondos federales o estatales vayan directamente a las escuelas privadas, ni que tengan el efecto directo de apoyar la religión. Los fondos públicos que van a parar a individuos que eligen asistir a una escuela privada pueden aprobarse, de acuerdo con ciertas decisiones de la Corte federal, pero también pueden denegarse en ciertas cortes estatales, dependiendo de la constitución particular de cada estado (Larson *et al.*, 1990: 36-37).

También es importante recordar que un experimento con un plan de cheques que permitía la utilización de fondos públicos para las escuelas privadas fue echado abajo por la Corte de Apelaciones del Estado en Wisconsin por defectos formales. El plan pretendía utilizar fondos públicos para permitir a una cifra de hasta 1.000 estudiantes de bajos ingresos de Milwaukee asistir a escuelas privadas no confesionales. Tal como lo describen Larson *et al.* (1990: 35-36), «el juez del distrito apoyó la constitucionalidad del plan de cheques, razonando que pretendía proporcionar una educación de calidad, lo cual era un objetivo público legítimo». Los motivos formales por los que se anuló esta decisión fueron que la legislación violaba la constitución de Wisconsin, que prohíbe que normas locales o privadas se aprueben como parte de un proyecto que comprenda más de un asunto, y así era precisamente como había sido aprobado el plan (ibíd.). Es probable que los esfuerzos por poner en pie y extender programas de elección financiados públicamente, dirigidos a la escuela privada, continúen y den lugar a litigios en las cortes estatales y federal en los próximos años.

III CONCLUSIONES

Aunque, tanto en España como en los Estados Unidos, la participación y la elección son cuestiones candentes para los individuos y los agentes colectivos implicados en la enseñanza, las distintas configuraciones de sus sistemas escolares y de las relaciones entre éstos y la sociedad global han dado lugar a dinámicas distintas en el planteamiento de dichas cuestiones.

En España existe una tradición estatalista y centralista cuya cruz es la falta de autonomía de la sociedad civil y el uniformismo, pero cuya cara comprende un mayor compromiso del poder público y un mayor nivel de exigencia frente al mismo. En los Estados Unidos, una tradición más civilista y localista se traduce en una presencia de la sociedad civil y una diversidad mayores, pero también en un compromiso del poder público menor, así como unas expectativas frente al mismo también menores.

En el terreno de la participación en la gestión de los centros de enseñanza, las condiciones de España parecen haber favorecido, comprensiblemente, a los profesores, ya que éstos trabajan en condiciones homogéneas, forman parte de un colectivo unitario y se enfrentan a un interlocutor único (o al menos así ha sido hasta hace muy poco, aunque ahora empieza a cambiar con la transferencia de competencias en materia de educación a los gobiernos regionales). En contrapartida, los padres y los alumnos, cuyas pretensiones han sido parcialmente reconocidas por el Estado, se han visto incorporados a la gestión de los centros en una posición de debilidad frente al poder consolidado, aunque parcial, de los profesores. Las condiciones de los Estados Unidos, por el contrario, parecen haber favorecido un cierto poder de las comunidades locales, asociado al reconocimiento de derecho o de hecho de su diversidad, que se manifiesta en la larga tradición de los consejos de distrito. La contrapartida en este caso es la débil posición de los profesores, sometidos demasiado de cerca a esos poderes locales activos además de estarlo a los de los estados y del Gobierno federal.

En ambos casos, sin embargo, los profesores luchan por el reconocimiento de su profesionalidad; en España, más aún, por un campo de competencias exclusivas; en los Estados Unidos, donde esto parece más lejano, en colaboración más estrecha con los padres. Los padres y los alumnos, por su parte, ven limitada su capacidad de intervención a causa de ciertos vacíos funcionales en la gestión de los sistemas escolares. En los Estados Unidos, el peso de la comunidad local en el ámbito del distrito escolar no tiene su correspondiente en la presencia de los padres y alumnos en el ámbito del centro, los profesores ven limitadas su autonomía en los centros por el poder inmediato de los administradores y externo de los consejos y la balumba de normas estatales y federales aumenta sin cesar. En España sucede justamente lo contrario: profesores, padres y alumnos están presentes en los centros, aunque los profesores monopolizan buena parte de las competencias, pero no existe, en todo caso, ninguna estructura supracentros que los ponga, ni a unos ni a otros ni a todos juntos, en condiciones de ejercer un contrapoder frente al aparato centralizado de la administración pública.

La elección es también, como ya se ha dicho, un tema presente en ambos países, pero que cobra dimensiones y discurre por derroteros distintos. En los dos casos se mezclan la búsqueda de oportunidades de movilidad social, o de conservación de privilegios ya adquiridos, con tendencias religiosas fundamentalistas. En España, con una larga y amplia tradición de enseñanza religiosa, este motivo parece perder importancia frente a la búsqueda de movilidad y/o de una enseñanza más disciplinaria o, al menos, más omnicomprensiva. En los Estados Unidos, donde las escuelas religiosas eran antes un fenómeno sobre todo de las grandes urbes y católico, hoy tienden a crecer más en las pequeñas comunidades y a impulso de los protestantes fundamentalistas. En España, la «libertad de elegir» significa esencialmente, por no decir exclusivamente, la libertad de acudir a un centro privado financiado con fondos públicos. En los Estados Unidos, el problema de la elección se plantea básicamente en referencia a los centros públicos, es decir, dentro del sistema público. Ambas variantes tienen que ver, naturalmente, con el diferente volumen que en cada país tiene la red de escuelas privadas, que en España supone casi dos quintas partes del total de los alumnos y en los Estados Unidos poco más una décima parte. Sin embargo, lo que hay que explicar es por qué la escuela privada alcanza dimensiones notablemente mayores en España que en los Estados Unidos, cuando venimos diciendo que la primera tiene una tradición estatalista y los segundos una tradición civilista; o, dejando a un lado el pasado, cuando el sector público español es un conjunto bastante más amplio, en términos proporcionales, que el estadounidense, o cuando los servicios públicos gozan de mayor aceptación en España que en los Estados Unidos y, el mercado, todo lo contrario. Una posible explicación, o una parte de ella, podría ser que la tradición localista estadounidense haya hecho menos atractiva la huida hacia la escuela privada, pues ha permitido una mayor diversificación (aunque limitada) de las escuelas públicas a todos los efectos (desde sus recursos hasta su composición social), mientras la tradición centralista española con su tendencia hacia la uniformidad (también limitada), no haya dejado otra opción a quienes querían salirse de la corriente general por un motivo u otro. Otra parte puede residir en el diferente papel de las Iglesias: en España, una sola Iglesia, asociada al poder político, pudo poner en pie su propia escuela privada al amparo de éste, además de estar presente en la pública; más tarde, al ver diezmada su influencia en la escuela pública y amenazada su presencia en la privada, utilizó el recurso de convertirse en adalid de la libertad de elección de centro; en los Estados Unidos la tradición laica del Estado actuó siempre de hecho como obstáculo a la expansión de la escuela privada religiosa (o, por lo menos, no la impulsó como en el caso español), al no proporcionarle fondos públicos, y la pluralidad de Iglesias habría hecho imposible una actuación conjunta en este terreno; además, al no tener nada que perder (ni subvenciones para centros privados ni influencia sobre los centros públicos) y no sentirse amenazadas, las Iglesias tampoco se habrían sentido llamadas a ninguna «guerra escolar».

A pesar de estas diferencias, tanto la elección como la participación parecen dos objetivos defendibles para ambos países, asimilables respectivamente a la libertad y a la democracia. La elección parece ser en los Estados Unidos un objetivo tanto de la derecha como de la izquierda (aunque con una oposición, si bien menor, también en ambos campos), mientras en España es más bien la bandera de la derecha, a la cual no se opone la izquierda (pero sí, al menos una parte de ésta, a financiar su realización con fondos públicos). La participación se presenta en los Estados Unidos como una reivindicación, sobre todo, de los profesores, mientras en España lo es tanto o más de los padres y alumnos. Ni un objetivo ni otro, sin embargo, van a estar libres de problemas. La elección se traducirá en resultados muy distintos según se someta plenamente a la lógica del mercado, en sociedades que son internamente muy desiguales, o se articule de modo que todos los padres y alumnos tengan realmente las mismas posibilidades. La participación, por otro lado, cobrará significados enteramente distintos según se configure en favor de un equilibrio entre los sectores implicados, obligados así a consensuar sus objetivos, o lo haga volcando todo el peso del lado de uno de ellos, concretamente de los profesores.

En todo caso, participación y elección, que cabe tanto demandar conjuntamente cuanto presentar como las dos opciones de una disyuntiva, podrán o deberán conciliarse en la misma medida en que puedan o deban serlo dos elementos esenciales en los que se basan o pretenden basarse nuestras sociedades, la democracia y la libertad.

Capítulo VII

ENTRE LA ESPERANZA DEL CAMBIO Y EL ESTIGMA DE LA REPRODUCCION

Desde que el cambio social y las estrategias para conseguirlo son objeto de reflexión y discusión, o desde que tenemos constancia de que lo fueran, la educación ha estado en el medio de un debate con posiciones contrapuestas: para unos debía o debe ser el instrumento principal y protagonista de cualquier transformación, para otros era o es un elemento secundario de la vida social; para unos el motor por excelencia del cambio, para otros el instrumento fiel del poder. En los albores del socialismo, una corriente del movimiento, los utópicos, centró su proyecto en una educación distinta, ya fuera una educación directa mediante las escuelas, las sociedades culturales, etc., ya indirecta mediante el ejemplo de las comunas, llamáranse Icaria o Nueva Lamark. En el otro extremo, algunos materialistas mecanicistas, los blanquistas y otros, creyeron que la sociedad tendría que cambiar antes que los hombres, aunque esto les llevara a propugnar el cambio por obra de una minoría ilustrada y redentora. Así, Owen consideraba que el cambio de la sociedad vendría por el ejemplo de pequeñas comunas racionales y por efecto de la nueva educación, mientras Helvetius había creído que bastaría cambiar las instituciones para cambiar la naturaleza de los hombres. Esta polémica era, a la vez, la prolongación de la vieja pugna entre materialismo e idealismo, entre causalidad material y libertad moral, y precursora de un debate más explícito sobre la escuela. El marxismo y el anarquismo también tomaron posición al respecto. Para el primero, la escuela era un factor de muy segundo orden en la empresa de la transformación social, y de ahí que apenas le prestara atención. Por ello mismo no vio ningún inconveniente en que los hijos de los trabajadores acudieran —sin cuestionarlas— a las escuelas públicas, aunque tuviera cosas que decir sobre cómo debían funcionar éstas, sobre la combinación de enseñanza y trabajo productivo, etc. El anarquismo, por el contrario, fue en gran medida una prolongación del movimiento ilustrado y funcionalista y conservó una fe casi ilimitada en las virtudes de la razón y, por consiguiente, de la educación. De ahí que prestase gran atención a la escuela y que estuviera mucho menos dispuesto a dejarla en manos del Estado.

Con la escolarización universal y la prolongación del período obligatorio, en todos los países avanzados, y después de la segunda guerra mundial, ya no ha sido posible mantener posiciones de esa simplicidad. Cuando todos los niños y jóvenes de un país pasan largos años en las aulas, no cabe ya ignorar a la

escuela y tenerla por una institución de poca importancia ni condenarla a esperar la aurora del gran día. Por otra parte, la experiencia tampoco permite ya una confianza sin matices en el potencial de libertad y justicia de la razón. Claro que esto ha sido inmediato. Durante decenios, quienes querían transformar la sociedad —incluida la izquierda marxista— vieron en la escuela una poderosa palanca de cambio, de manera que la problemática quedaba reducida a igualar los recursos de las escuelas de las distintas clases sociales, prolongar hacia adelante y hacia atrás la escolaridad obligatoria, criticar la escasa presencia de los trabajadores en la secundaria o la superior, abogar por la gratuidad estricta, etc. Posteriormente vino el desencanto: la escuela no fomentaba la igualdad social, ni siquiera era capaz de propiciar la movilidad social en el grado deseado ni garantizaba la igualdad de oportunidades, de modo que pasó a ser vista como un simple lugar de reproducción de las relaciones sociales y las desigualdades existentes.

Algo, desde luego, se aprendió de este proceso. En particular, a mirar dentro de las escuelas para ver por qué producían una cosa u otra, en vez de limitarse al recuento de lo que entraba o salía de ellas y de suponer que, como instituciones de socialización, sus efectos dependerían exclusivamente de la naturaleza del discurso escolar explícito. Esto quiere decir, en el caso de la sociología, que se pasó de considerar la organización del sistema educativo como algo dado y natural a preguntarse por las causas y los efectos de cada aspecto de dicha organización. Sin menospreciar la importancia del mensaje —sea el del enseñante o el del libro de texto— en el aula, se pasó a analizar las condiciones en que éste se transmitía: la estructura burocrática de las escuelas, las relaciones sociales, la jerarquía de autoridad, la relación de los estudiantes con el contenido y el método del aprendizaje, las características de la evaluación, etc.

Dentro de la sociología radical, el debate no consiste ya en si la escuela lo puede todo o no puede nada, sino en qué dinámica predomina dentro de ella. En general, poca gente califica ya las escuelas como instituciones netamente autoritarias, represivas, conservadoras, reproductivas, etc., ni tampoco como unilateralmente democráticas, progresistas o igualitarias. Aceptándose hoy la existencia de ambas dinámicas, la cuestión estriba en determinar en qué aspectos o mecanismos de la institución y la vida escolares residen una u otra y qué probabilidades tienen estos últimos de ser reforzados o prevalecer. De un modo u otro, en este debate está acogida toda la sociología de la educación, pero aquí vamos a ocuparnos en concreto de cómo se plantea en cuanto al análisis de la relación entre la escuela, la economía capitalista y el Estado, dentro de la sociología marxista o «neomarxista», o entre lo que a veces se llama teorías de la «correspondencia» y de la «contradicción» (expresiones, en realidad, inadecuadas tanto en un caso como en otro). Sin embargo, antes de ocupar a los sociólogos marxistas, este debate se encontraba ya en forma larvada entre los funcionalistas. Aunque el marxismo es un enfoque crítico y el funcionalismo una visión apologética, sus análisis de la educación tienen en común mucho más de lo que normalmente se piensa. No hay que sorprenderse por ello, pues, cuando se intenta abordar seriamente un mismo objeto de análisis, por más que difieran los puntos de vista adoptados tienen que surgir elementos comunes. Tiene interés, por consiguiente, volver la atención provisionalmente a los análisis funcionalistas clásicos.

DOS VISIONES FUNCIONALISTAS DE LA EDUCACIÓN

En el campo de la educación, el análisis funcionalista está indisolublemente asociado a los nombres de Talcott Parsons y Robert Dreeben —y, subsidiariamente, al de Alex Inkeles (1966; Inkeles y Smith, 1974), aunque su atención a la educación es menor y su análisis más impreciso—. Cualquiera de los dos autores primeramente citados se sorprendería ante un intento de oponer entre sí sus respectivas teorías, pero eso es justamente lo que vamos a intentar aquí. Hay que señalar, sin embargo, que ambos autores, como corresponde al calificativo de funcionalistas que aquí les aplicamos y que aceptan gustosamente, consideran que la escuela debe ser examinada en su relación con la totalidad social y que deben analizarse sus funciones dentro de ésta. De manera más precisa, parten del supuesto común de que, encontrándose la escuela entre la familia de la que proceden y las instituciones de la vida adulta a las que deben incorporarse los individuos, su función sin duda es la de facilitar que esa integración tenga lugar sin fricciones. Consideran, por tanto, que diversos aspectos de la vida escolar deben encontrarse en algún punto intermedio entre los valores y normas de comportamiento de la esfera familiar y los de las esferas política y laboral.

Para Parsons (1976a), las funciones del grupo-clase en la escuela elemental pueden resumirse así:

> (...) 1) Una emancipación del niño respecto a su relación primaria elemental con la familia; 2) una interiorización de normas y valores sociales que se sitúan por encima de los que puede aprender únicamente por medio de su familia; 3) una diferenciación de la clase sobre la base tanto del logro real como de una evaluación diferencial de este logro, y 4) desde el punto de vista de la sociedad, una selección y atribución de sus recursos respecto al sistema de *roles* adultos (pág. 76; pág. 57 de la versión 1976 b).

El primer aspecto nos dice lo que deja el niño, pero no adónde va. El segundo nos dice ya adónde va, pero no lo que encuentra. El tercero y el cuarto son los que especifican lo que Parsons entiende por preparación para la sociedad adulta: la diferenciación de clase según el logro y la distribución desigual de recompensas de acuerdo con tal diferenciación. El logro es el distinto rendimiento escolar individual de los alumnos, su evaluación diferencial son las notas y, la selección y atribución de los recursos humanos, la asignación de los alumnos a distintas ramas escolares que prefigura ya la diversidad de sus desti-

nos sociales. Es obvio que Parsons piensa que el logro individual en la escuela es independiente del origen social de los alumnos o, al menos, que éste puede ser superado con algunas oportunas virtudes que están al alcance de todos. No sería difícil demostrar lo contrario, y precisamente para el caso de las escuelas norteamericanas (véase Fernández Enguita, 1986c), a saber, que el origen social es un poderoso determinante del rendimiento y, por tanto, de las recompensas y la asignación escolares, pero éste no es el tema que nos interesa en esta ocasión.

Lo que interesa resaltar es el isomorfirmo entre la representación de la escuela como institución de selección, espacio de evaluación del logro y mecanismo de asignación de recursos con la teoría clásica y neoclásica, es decir, con la teoría burguesa del mercado. Desde el iusnaturalismo hasta hoy se viene suponiendo que el mercado es un mecanismo objetivo ante el que todos se encuentran en igualdad de condiciones y que distribuye recompensas y posiciones de acuerdo con el logro o con la contribución personal de cada cual. Parsons ve el mundo adulto y, por ende, la escuela que prepara para la incorporación al mismo, bajo el prisma exclusivo del mercado, algo cuya significación se comprenderá mejor cuando comparemos su perspectiva con la de Dreeben. En todo caso, él mismo lo deja claro después del párrafo anteriormente citado:

> La condición fundamental subyacente al proceso es probablemente la división de los valores comunes entre los sistemas adultos referidos: la familia y la escuela. En este caso, el punto principal es una evaluación dividida del logro. Esto conlleva, por encima de todo, el hecho de admitir gratificaciones diferentes según los diferentes niveles de logro, en la medida en que las oportunidades hayan sido repartidas equitativamente, así como la justicia de que estas gratificaciones den a los que tienen éxito oportunidades aún mayores.
>
> La clase de la escuela elemental parece encarnar fundamentalmente la virtud americana primordial de igualdad de oportunidades, en el sentido de que pone el acento a la vez en la igualdad de partida y el logro diferencial (ibíd.).

Pasemos ahora a la obra básica de nuestro otro personaje Robert Dreeben (1968). Para éste, la escuela contribuye al aprendizaje de normas, por parte de los jóvenes, y estas normas se resumen en cuatro: independencia, logro, universalismo y especificidad, epígrafes que explica así:

> Al hablar de estas cuatro ideas como normas, me refiero a que los individuos las aceptan como criterios legítimos para gobernar su propia conducta en las situaciones apropiadas. Concretamente, aceptan las obligaciones de 1) actuar por sí mismos (a menos que se requiera un esfuerzo cooperativo), y aceptan la responsabilidad personal por su conducta y por las consecuencias de la misma; 2) desempeñar activamente tareas y dominar el entorno material de acuerdo con ciertos patrones de excelencia, y 3) reconocer el derecho de los demás a tratarles como miembros de categorías; 4) actuar sobre la base de unas pocas características discretas antes que sobre la entera constelación de ellas que representa a la persona completa (págs. 63-64).

Los dos primeros puntos, que definen qué se entiende por independencia y por logro, no precisan de mayores explicaciones. Los otros dos son más crípticos y, a la vez, más definitorios para nosotros. El «universalismo» consistente en aceptar ser tratado como miembro de categorías puede también expresarse, dentro de la jerga funcionalista, como aceptar ser tratado como intérprete de un rol —o como quien desempeña un *papel*—, es decir, como asalariado, como fresador, como maestro, como directivo o como miembro de cualquier otra categoría. La cuarta norma, la «especificidad», consistente en aceptar que esa categorización tenga lugar sobre la base de unas pocas características discretas, significa la renuncia a evocar otras características distintas de las que conciernen al papel desempeñado, a la relación o estructura de roles, a lo que interesa a la institución en la que éstos se desempeñan. Cuando Juan Pérez, trabajador de la construcción, acepta recibir instrucciones del arquitecto, del maestro de obra o del jefe de cuadrilla aun cuando piense en su fuero interno que podría decidir mejor que ellos, o aunque tenga en su casa un título de arquitecto que jamás ha podido llegar a aplicar; o cuando, a la hora de cobrar la nómina, acepta que se le pague según las horas trabajadas cualesquiera que sean sus necesidades económicas en ese momento, está practicando el «universalismo» y la «especificidad» que resultan tan queridas a los funcionalistas. Universalismo, porque acepta ser tratado como miembro de la categoría obrera, o de un obrero de la construcción, o de un escayolista si es su caso. Especificidad, por cuanto acepta renunciar a sus otras características: arquitecto en paro, tal vez poeta nocturno, enemigo del trabajo o cabeza de una familia necesitada de más dinero que su salario.

En la familia no concurren estas normas. No se trata a un niño como mal o buen estudiante con independencia de que sea varón o mujer, de que sea o no el favorito, de su salud o de su carácter, etc. En la escuela, sin embargo, se les trata como alumnos con independencia de su situación familiar, como alumnos de tal o cual curso y de tal o cual asignatura, es decir como miembros de categorías específicas. No se puede pretender obtener una buena nota escolar porque se colabore mucho en las tareas hogareñas, ni ser disculpado de no aprender geografía porque se saben muchas matemáticas. En la terminología de Parsons, esto podría definirse como el aprendizaje de que los roles son algo distinto de las personas que los ocupan, o como el paso de un sistema particularista a un sistema universalista de roles.

Los ejemplos que elegimos anteriormente para ilustrar las normas de universalismo y especificidad no son ociosos. Las normas cuya interiorización señala Dreeben como objetivo de la escuela —incluida su concepción de la independencia y del logro— son las normas de la producción, más exactamente

de la producción capitalista y, en cierto sentido, las de las organizaciones burocráticas que conocemos —por eso podrían identificarse también, con matices, como las de la producción hasta hace poco mal llamada socialista en los países del Este, que es en realidad producción burocrática... pero aquí sólo nos interesa la relación de Dreeben con *su* sociedad—. Normas como las de universalismo y especificidad no tendrían sentido alguno si se pensara en un mundo del trabajo compuesto por artesanos independientes que deciden por sí mismos su proceso de trabajo y acuden independientemente con sus productos al mercado o, en general, por trabajadores no insertos en organizaciones burocráticas (entendiendo por tal, no sólo los ministerios, sino también la mayoría de las empresas con asalariados). Las mismas definiciones de la independencia y del logro, que sí podrían ser características de una organización del trabajo no burocratizada —o, en el capitalismo, de la pequeña producción y el mercado— destilan un intenso tufo a trabajo asalariado (el término «responsabilidad» lo hemos empleado para traducir, simultáneamente, *responsibility* y *accountability*) y a división capitalista del trabajo y taylorismo (tareas: *tasks*).

Podemos ver, pues, cómo Dreeben, al considerar la relación entre la escuela y la economía toma ésta por el lado de la producción, mientras Parsons lo hacía por el lado del mercado. Ciertamente, no se trata de una contraposición estricta entre los planteamientos de ambos autores, sino de una cuestión de énfasis. Dreeben, cuya obra es posterior, no tenía la menor intención de polemizar con Parsons, sino al contrario. Las normas de independencia y logro, como ya hemos apuntado, no son exclusivas del lado de la producción sino que podrían considerarse también características de la ideología del mercado —si bien con una formulación algo más comprehensiva que la que aporta Dreeben—. Las categorías de universalismo y especificidad, por otra parte, pertenecen, históricamente, más al conjunto de la obra de Parsons que a los escritos de Dreeben. Pero esto sólo significa que no habría sido imposible para ellos dos ponerse de acuerdo. En nada disminuye el hecho de que, al sintetizar las funciones de la escuela, uno saca su «virtud americana» de una imagen ideológica que identifica la economía con el mercado y el otro sus «normas» de una imagen que la identifica con la producción. No es casual que, más adelante, la sociología crítica desdeñara simplemente el análisis de Parsons como una teorización más de la relación entre educación y movilidad social mientras los teóricos del currículum oculto, las teorías de la correspondencia, etc., tomaban tal cual los argumentos de Dreeben para indicar que la escuela es una preparación para la inserción subordinada en fábricas y oficinas.

UN DEBATE DENTRO DE LA SOCIOLOGÍA MARXISTA

Desde hace más de un decenio, la sociología marxista viene ocupándose de la posición de la escuela en la reproducción de las relaciones sociales del capitalismo. Fueron trabajos punteros en su momento los de Baudelot y Establet (1976) y Bowles y Gintis, que hemos expuesto ya en otro lugar. El libro de

Bowles y Gintis (1976b), en especial, desató dos tipos de polémicas: una sobre los aspectos reproductivos o contradictorios de la estructura escolar y otra sobre la relación entre estructura y actividad humana. De ambas nos hemos ocupado con anterioridad (véase el capítulo I de este libro), pero debemos todavía abordar un aspecto de la primera no tratado. Como se recordará, Bowles y Gintis formulaban el llamado principio de correspondencia, según el cual las relaciones sociales de la educación reflejan estrechamente las relaciones sociales de la producción. Esto se concreta en los siguientes aspectos de la escuela, que la hacen equivalente en la forma con el lugar de trabajo: líneas de autoridad administración-profesores-estudiantes que reflejan la jerarquía de la producción; alienación y falta de control de los estudiantes sobre el objeto —contenido— y método —pedagogía— de su trabajo escolar —el aprendizaje—, al igual que el trabajador no controla ni el producto ni el proceso de su trabajo productivo (y motivación, en ambos casos, mediante un sistema de recompensas extrínsecas); competencia institucionalizada y destructiva y clasificación y evaluación meritocráticas que reflejan la fragmentación y estratificación del trabajo; por último, socialización en los distintos niveles educativos de acuerdo con diferentes criterios (sumisión a las normas externas, responsabilidad e iniciativa) que se corresponden con lo que se busca de los trabajadores en los distintos niveles de la jerarquía productiva (de modo que los jóvenes abandonan la escuela con el tipo de socialización adecuado para el lugar que van a ocupar en dicha jerarquía).

Esta, como ya indicamos en su momento, es una visión penetrante pero unilateral que considera sólo una parte de la sociedad, la economía, y parcialmente, la producción. Dos intentos de rectificar esta unilateralidad, siempre dentro del análisis estructural de la escuela, son los producidos por otros dos sociólogos marxistas norteamericanos, Carnoy y Levin, y por los propios Bowles y Gintis.

Carnoy y Levin (1985) admiten la dinámica reproductiva señalada por Bowles y Gintis, pero añaden la existencia de otra que la contradice. Se trata de la dinámica democrática que surge del hecho de que la escuela se encuentre integrada en la esfera del Estado, y se manifiesta en la mayor participación democrática en las escuelas (en comparación con el lugar de trabajo), en la ideología favorable a la igualdad y la movilidad social que las invade (frente a la desigualdad y la rigidez de la producción), en el énfasis en el desarrollo cultural general y humanístico (frente a la demanda de simples capacidades técnicas para el trabajo) y en la independencia de la burocracia educativa. A esto hay que añadir la resistencia de los estudiantes al discurso y la disciplina escolares, su desentendimiento de las exigencias de la escuela más allá de lo necesario para obtener sus credenciales, la configuración conflictiva de los profesores como un sector más de trabajadores y el hecho de que la asignación de los recursos escolares sea objeto de pugnas políticas. De manera general, los autores lo expresan así:

> (...) La relación entre la educación y el trabajo es dialéctica —compuesta de una perpetua tensión entre dos dinámicas, los imperativos del capitalismo y los de la democracia en todas sus formas—. Como producto y factor conformador, a la vez, de la discordia social, la escuela está necesariamente atrapada en los grandes conflictos inherentes a una economía capitalista y a un Estado capitalista liberal. Estos conflictos residen en la contradicción entre la relación desigual subyacente a la producción capitalista y la base democrática del Estado capitalista liberal. La escuela es esencial para la acumulación del capital y la reproducción de las relaciones de producción capitalistas dominantes, y es considerada por los padres y los jóvenes como un medio para una mayor participación en la vida económica y política (pág. 4).

Bowles y Gintis (1983a) han llegado a conclusiones parecidas. Para éstos, la mayoría de las sociedades capitalistas avanzadas pueden ser consideradas como compuestas por tres esferas (*sites*) distintas: la economía, organizada en torno a los derechos de la propiedad; el Estado liberal democrático, organizado en torno a los derechos de la persona, y la familia, organizada en torno a los derechos patriarcales de los varones adultos. Entre estas esferas hay relaciones de delimitación estructural, que impiden que las normas de unas interfieran en las otras, y de traslación de prácticas, que es justamente lo contrario. Así, por ejemplo, la correspondencia que señalaban en su primer libro entre escuela y producción era el resultado de la traslación de prácticas de la esfera de la producción a la del Estado, en la que se encuentra la escuela. De manera general, formulan así las contradicciones que cruzan a ésta:

> La contradicción central de los sistemas educativos de las sociedades de capitalismo avanzado se deriva de dos aspectos de su localización en la totalidad social. Primero: forma generalmente un subsistema de la esfera del Estado y, por tanto, está directamente sujeta al principio de los derechos otorgados a la persona. Segundo: la educación desempeña un papel central en la reproducción capitalista, que a su vez está legitimado en los términos de derechos otorgados a la propiedad. Así pues, la educación está directamente involucrada en la articulación contradictoria de las esferas en el capitalismo avanzado, lo que se expresa en términos de la dicotomía propiedad/persona: la educación reproduce los derechos de la propiedad, mientras que está en sí misma organizada en los términos de los derechos de las personas (pág. 20).

UNA VISIÓN UNILATERAL DE LA ECONOMÍA Y DEL ESTADO

Con independencia de que puedan ponerse más énfasis de un lado u otro de la contradicción, los planteamientos de Carnoy y Levin, por una parte, y Bowles y Gintis, por otra, son ahora similares —tanto da que se hable de Estado y economía, de esfera de la producción capitalista y esfera del Estado democrático-liberal, de derechos de la persona y derechos de la propiedad, de reproducción y contradicción o de dinámica reproductiva o antiigualitaria y dinámica democrática—. Lo esencial es que se ubica a la escuela como una institución situada en el campo del Estado, que está organizada de manera democrática, igualitaria, etc., pero sometida a las presiones de la producción, que lo está de modo antiigualitario y autoritario.

En un capítulo anterior hemos señalado ya cómo ésta es una caracterización unilateral de ambas esferas que identifica a la economía capitalista con la subesfera de la producción y al Estado con las elecciones y los derechos civiles. La economía capitalista, sin embargo, es ya en sí una unidad contradictoria entre una subesfera de la producción organizada de manera totalitaria —con el fin de explotar el valor de uso de la fuerza de trabajo— y una esfera democrática o igualitaria que es la de la circulación —donde se intercambian como equivalentes las mercancías, incluida la fuerza de trabajo—. Por otra parte, hemos mostrado que el Estado al que solemos llamar, simplificando, democrático, es también una unidad contradictoria de democracia y autoritarismo que se manifiesta en la composición entre poder legislativo y poder ejecutivo, entre ejercicio de la soberanía popular mediante el voto e inamovilidad y ausencia de control de la burocracia, etc. La simplificación que llevan a cabo los cuatro autores arriba citados es, ciertamente, unilateral, pero está menos lejos de la realidad que otras. Efectivamente, dentro de la esfera de la economía la subesfera de la producción domina sobre la de la circulación, mientras que, dentro de la esfera del Estado, los aspectos de la subesfera democrática parecen tender a ganar terreno —en un largo proceso de avances y retrocesos— sobre los de la subesfera autoritaria y, en todo caso, el discurso democrático domina la vida política.

Sin embargo, esta unilateralidad simplificadora no es más que el reverso de otra que nos es incluso más familiar: la del discurso ideológico liberal y neoliberal. Para liberales y neoliberales, la economía se reduce a la esfera de la circulación y la pequeña propiedad, o sea el mercado y la producción directa para el mismo, y el Estado a los aspectos autoritarios. Por eso ven a la economía como el reino de la democracia y la libertad, y propugnan la absoluta vigencia de un mercado sin trabas (estamos aludiendo a su discurso ideológico, no a una práctica política y económica que exige constantemente del Estado que venga a salvar a las empresas o contribuya a enriquecerlas), y al Estado como un Leviatán autoritario cuyo alcance debe ser reducido al mínimo (empezando por los servicios públicos y las diversas formas de asistencia social y continuando por su interferencia en la vida interna de las empresas).

Señalar la doble unilateralidad de la concepción de Carnoy y Levin y de

Bowles y Gintis sería un mero ejercicio intelectual si no fuera por sus consecuencias para el análisis. Pero ocurre que, al situar a la escuela *dentro* de una esfera estatal *simplemente democrática*, pero sometida a las presiones *desde fuera* de una esfera económica *simplemente totalitaria*, no se comprende muy bien cómo estas últimas pueden llegar a ser tan eficaces —sobre todo si se tiene en cuenta que la escuela jamás ha desatado conflictos demasiado violentos—; o por qué, en última instancia, la dinámica democrática del Estado no termina por vencer a la dinámica antidemocrática de la economía en el específico campo de la educación. Por otra parte, si bien hay que reconocer que Carnoy y Levin admiten también un cierto impulso democrático venido desde fuera, concretamente de las reformas democratizadoras del lugar de trabajo (Carnoy y Levin, 1985, 1986), esto, lejos de resolver el problema, lo mantiene y crea otros nuevos: primero, por cuanto sigue ignorándose la esfera de la circulación, o sea el mercado; segundo, por cuanto resulta traído por los pelos el argumento que pretende justificar las extendidas reformas de la educación en el sentido de una mayor participación de los alumnos, una enseñanza más activa y menos directiva, etc., en función de unas reformas en el lugar de trabajo, como son los círculos de calidad, el enriquecimiento de tareas, el trabajo en equipo, etc., que son extremadamente minoritarias cualquiera que sea su futuro; tercero, porque nos introduce en un razonamiento circular, según el cual el carácter más democrático de la escuela propiciaría la reforma democrática del lugar de trabajo y ésta requeriría unos trabajadores distintos y alentaría la democratización de la escuela, círculo que, aunque contiene elementos de verdad, exige un análisis más profundo que el calificarlo simplemente de «dialéctico».

La explicación de la insuficiencia de un análisis que hace descansar los aspectos democráticos de la escuela en una dinámica interna y los aspectos reproductivos en una dinámica externa está precisamente en lo que no tiene en cuenta. ¿Cómo explicar, por ejemplo, que las escuelas hayan seguido la misma evolución democrática —extensión del tronco común, mayor igualdad de oportunidades escolares, liberalización de los métodos de enseñanza, etc.— en los países de régimen parlamentario y en los sojuzgados por dictaduras? (Piénsese en la Ley General de Educación bajo Franco). Aunque una parte de la explicación corresponde al hecho de que la dinámica democrática nunca está enteramente ahogada ni bajo un Estado autoritario, lo mismo que la dinámica autoritaria no desaparece en los Estados democráticos, nuestro análisis sugiere, frente al de Carnoy y sus colegas, que la otra parte de la explicación reside en una dinámica externa. Concretamente, en la experiencia de la circulación, o sea del mercado —experiencia al alcance de todos, pues comprende desde el acto de elegir qué periódico se compra por las mañanas o el de pagar el autobús, hasta la bolsa de valores—. No es preciso volver a recordar que la lógica de la igualdad de oportunidades escolares es exactamente la misma que la de la igualdad de oportunidades que se supone proporciona el mercado —y tan real o meramente formal es la una como la otra—, pues ha sido extraída precisamente de ahí.

Algo similar sucede a la hora de explicar el otro problema señalado con anterioridad: por qué una dinámica antidemocrática externa —la de la producción— se impone con tanta facilidad a una dinámica democrática interna —la del Estado— en la escuela, o por qué las relaciones sociales de la educación se pliegan tan bien hasta convertirse en una réplica aproximada de las relaciones sociales de producción. Este fenómeno resultaría más fácilmente explicable si existiera un aliado interno de las presiones externas, y eso es, efectivamente, lo que sucede. Como ya hemos indicado, la organización dual de la economía se refleja y expresa en una organización dual del Estado capitalista, incluso del más democrático. A las fuerzas de una economía cuya producción exige trabajadores dispuestos a aceptar unos puestos de trabajo rutinarios, carentes de interés, sometidos a una estricta autoridad y alienantes, se suman las de un Estado que basa su poder, más allá de los ejercicios rituales de la soberanía popular, en la formación de ciudadanos sumisos, insolidarios, poco participativos y respetuosos de la autoridad constituida. Si la producción exige una fuerza de trabajo dividida, estratificada y en competencia entre sí, el Estado requiere una ciudadanía desorganizada, atomizada e incapaz de actuar colectivamente por iniciativa propia. Si la producción capitalista se beneficia del hecho de convertir a la familia en una unidad de consumo insaciable, el Estado requiere unos ciudadanos entregados enteramente a su vida privada.

EL ESTADO COMO ESFERA POLÍTICA Y COMO MODO DE PRODUCCIÓN

Hasta aquí nos hemos apoyado en una definición del Estado como esfera de la vida social en la que los individuos forman una sociedad y se relacionan entre sí como iguales, con independencia de su lugar en las esferas económica o familiar. Pero el Estado es todavía algo más: es, también, un modo de producción. Hablar de capitalismo es una forma simplificada de referirse a sociedades que están dominadas por el modo de producción capitalista. Sin embargo, en estas sociedades coexisten cuatro modos de producción distintos: el doméstico, el mercantil simple, el capitalista y el burocrático. También la expresión «modo de producción» es una cierta simplificación debida a un criterio de brevedad; en realidad, deberíamos decir modo de producción y distribución, aunque seguiremos empleando la expresión abreviada. Los distintos modos de producción se diferencian entre sí por lo que producen, cómo lo producen y cómo distribuyen lo producido. Qué producen es una pregunta que no se refiere a las características materiales de los resultados del trabajo, sino a su estatuto social. Cómo se produce es algo que concierne al modo de producción en la acepción más estricta y estrecha del término o, si se prefiere, al proceso de trabajo. Cómo se distribuye —o para quién se produce—, comprende la forma en que se reparte la riqueza producida por el trabajo.

Dos de estos modos de producción, el mercantil simple —o pequeña producción mercantil— y el capitalista, se caracterizan y se distinguen de los demás en que producen para el mercado, es decir, en que producen valores de cambio. Se diferencian entre sí porque, en el primero, el trabajador es dueño de

los medios de producción y domina su proceso de trabajo. Los otros dos modos citados, el doméstico y el burocrático, comparten la característica, que los separa de los anteriores, de producir estrictamente las necesidades de los consumidores sin la mediación del mercado. Pero se diferencian entre sí en cómo producen y cómo distribuyen su producto. El modo de producción doméstico produce y distribuye de acuerdo con las relaciones patriarcales de parentesco: sus productores son fundamental y casi exclusivamente las mujeres, y los productos de su trabajo —bienes o servicios— son consumidos por los miembros de la unidad familiar. El modo de producción burocrático produce siguiendo las pautas de una organización compleja y burocrática y distribuye su producto a través de las relaciones que vinculan en general a los individuos con el Estado. En cuanto al proceso de trabajo, el modo de producción doméstico se asemeja en lo fundamental a la pequeña producción mercantil, mientras el modo de producción burocrático se aproxima al capitalista. Estas similitudes proceden en parte de las dimensiones de las unidades productivas: el ama de casa y el pequeño burgués son personas aisladas en su trabajo, mientras las empresas capitalistas y las agencias y organismos públicos son organizaciones complejas de grandes dimensiones. Además, la pequeña producción, incluso cuando la unidad productiva comprende a varios trabajadores pero que todavía se pueden contar con los dedos de una mano, lleva la impronta de la familia —que era, no hace mucho, la unidad de producción por excelencia— o se confunde con ella —como en las pequeñas explotaciones agrícolas o los pequeños comercios—; por su parte, las organizaciones del sector burocrático importan sus criterios de eficiencia de las organizaciones aparentemente de mayor éxito en general, las empresas capitalistas del sector privado. Por último, son también distintos los criterios de uno y otro modo de producción sobre las características materiales de qué producir o, dicho de otro modo, sobre qué necesidades satisfacer. Puesto que los modos de producción mercantil simple y capitalista producen valores de cambio que deben colocarse en el mercado, tanto para uno como para otro no existen otras necesidades que las que llevan por delante una demanda solvente. A diferencia de ellos, los modos de producción doméstico y burocrático no exigen esta mediación, de manera que pueden dirigirse ambos hacia necesidades, cada uno en su ámbito, que no presentan tal solvencia, y se distinguen entre sí por la forma en que se determinan esas necesidades. En ambos casos, las necesidades pueden ser directamente expresadas —un marido que pide ropa limpia o un grupo social que demanda asistencia sanitaria— o no serlo —un bebé que tiene que comer o unos jóvenes que son adoctrinados en la Constitución—; pero, en el caso del modo de producción doméstico, la relación entre el sujeto de las necesidades y quien determina su satisfacción es directa, inmediata, personal y afectiva, mientras en el modo de producción burocrático es indirecta, lejana, impersonal y objetiva.

Esta caracterización de los modos de producción que conviven en lo que llamamos sociedades capitalistas está claramente establecida para los modos mercantil simple y capitalista, es objeto de debate en lo que concierne al doméstico y sonará poco habitual en lo que se refiere al burocrático, pero éste no es

el lugar para extenderse más sobre el tema. En todo caso, por el momento resulta suficiente con lo apuntado y ése es el marco desde el que analizamos la escuela. No obstante, convienen varias aclaraciones puntuales para evitar equívocos. La primera es que nos referimos a la familia y al Estado como unidades de producción, que lo son sin lugar a dudas, con independencia de que la primera pueda ser un espacio de amor intenso o el segundo sea frecuentemente visto bajo la óptica optimista de los mecanismos parlamentarios o la pesimista de la policía y las cárceles. La segunda es que se trata de modelos analíticos que no se quiebran por el hecho de que, en la realidad, aparezcan con frecuencia entremezclados —familias que son a la vez unidades mercantiles, empresas de propiedad pública que producen para el mercado formando parte del modo de producción capitalista, etc.—. La tercera es que las expresiones «valor de uso» y «necesidad» nada tienen que ver con los criterios de utilidad o conveniencia de lo consumido y producido: valor de uso es lo que satisface una necesidad, y las necesidades pueden y suelen ser artificiales.

Esta excursión sobre los modos de producción era necesario porque la escuela es, precisamente, una institución integrada en el modo de producción burocrático. Produce un servicio, la enseñanza, que satisface una necesidad. O, puesto que el sujeto de esta necesidad son los niños y jóvenes futuros trabajadores, aumenta el valor de una mercancía, la fuerza de trabajo. Produce, por tanto, un valor de uso que se ofrece, en parte compulsiva y en parte voluntariamente, a todos los miembros de la sociedad en cuanto que todos se encuentran en esa relación con el Estado que llamamos derecho a la educación —y la obligación de adquirir la misma—. Ese servicio, por último, satisface como valor de uso unas necesidades que son casi enteramente determinadas por el Estado, tanto si son sentidas como tales por sus consumidores como si no y con independencia de la forma precisa que, eventualmente pudieran querer darle éstos.

El proceso de trabajo del modo de producción burocrático reúne una mezcla de características del modo capitalista y de una parte del modo mercantil simple, las profesiones. Como en el primero, los funcionarios están privados de la propiedad de los medios de producción, venden su fuerza de trabajo por un salario y están sometidos a la división del trabajo y bajo unas relaciones jerárquicas. Pero importantes sectores del modo burocrático —no todos, pero entre ellos los enseñantes— comparten importantes características con las profesiones. Como ellas, gozan de un notable control directo o indirecto sobre las condiciones de formación y acceso a los cuerpos; como ellas, basan la legitimidad de sus privilegios y de su exclusivismo en la posesión de credenciales educativas de alto nivel; como ellas, reivindican un saber esotérico que no está al alcance de sus clientes; y, en consecuencia, disfrutan, en comparación con otros asalariados del sector capitalista y del propio sector burocrático —y lo mismo que sus homólogos en las burocracias privadas del sector capitalista—, de una notable autonomía en su proceso de trabajo.

Así las cosas, podemos afirmar que una parte considerable de las características de la escuela que la hacen formalmente idéntica al lugar de trabajo

deriva tanto de la dinámica interna general y particular del sector burocrático como de presiones externas. Si nos detenemos, por ejemplo, en la falta de control de los estudiantes sobre el contenido y el método de aprendizaje, podemos ver que responde simultáneamente a una triple dinámica. En primer lugar, como ya se indicó con anterioridad, coloca a los jóvenes en una relación de alienación con el proceso y el producto de su trabajo que refleja la que luego, como trabajadores productivos, vivirán en las relaciones de producción capitalistas; en este sentido, prepara para y es resultado de la influencia externa de la economía. En segundo lugar, encaja perfectamente en la dinámica general del modo de producción burocrático el que la determinación de cuáles son las necesidades a cubrir y los valores de uso llamados a satisfacerlas la lleve a cabo una instancia ajena a los portadores de esas necesidades y destinatarios de esos valores de uso. En tercer lugar, cuadra exactamente con la naturaleza particular de ese sector del modo de producción burocrático que es la escuela —aunque no sólo ella—, donde el proceso de trabajo es una mezcla de los que corresponden al capitalismo y a las profesiones —por eso en la jerga sociológica se denomina a estas ocupaciones pseudo o semiprofesionales—, y por el hecho de que el que ofrece el servicio —el enseñante— reclame para sí y obtenga la competencia exclusiva para decidir lo que necesita el cliente —el alumno— (las únicas constricciones a esta autonomía vienen desde arriba, de donde la calificación de semiprofesiones, no desde abajo, del cliente).

Análisis similares de detalle, basados o no en la interferencia del profesionalismo en la enseñanza, o bien en las características generales del conjunto del modo de producción burocrático, podrían hacerse de otros aspectos de las relaciones sociales de la educación, como la introducción de la competencia entre los alumnos, la división del trabajo y la especialización, la evaluación individual y diferencial del rendimiento, etc., pero para muestra basta un botón y no vamos a detenernos en ello. Sí vale la pena, en cambio, llamar la atención sobre la suerte de otra relación social que ha salido mal parada de la escuela. La dominación masculina, la primacía de los hombres sobre las mujeres, impera sin discusión en la esfera familiar y se acepta y estimula ampliamente en la producción. Pero en la escuela, a pesar del largo camino que todavía queda por recorrer para depurar el contenido machista de los textos, modificar las expectativas de los profesores sobre los alumnos de distinto sexo y equilibrar sus pautas de interacción con unos y otros, quebrar los últimos bastiones masculinos en las enseñanzas de elite y lograr una distribución no sexista de hombres y mujeres por las distintas especialidades educativas, se ha avanzado muchísimo más en la reducción del sexismo que en la de cualquier otra forma de discriminación social. A nuestro juicio, la razón de esto reside en que, aunque los profesores y las autoridades educativas —ellos o ellas— puedan seguir siendo tan machistas como cualquier persona de la calle, no hay nada en la lógica interna del modo de producción burocrático que empuje hacia la discriminación entre los sexos, de manera que las fuerzas externas que propician esta discriminación o se resisten a su desaparición no son más que eso: externas.

UNA VEZ MÁS, SOBRE LAS CONTRADICCIONES DE LA ESCUELA

Puesto que hemos señalado la existencia de una dinámica reproductiva y antidemocrática interna al Estado como esfera política y al modo de producción burocrático, lo que quiere decir interna a la escuela, podría parecer que las fuerzas de reproducción vuelven a abrumar de nuevo a los factores de contradicción y la esperanza de cambio se ve otra vez anegada en un mar de lágrimas ante la eficacia autoconservadora de lo instituido. Pero las cosas no son así. Una vez más, las estructuras puestas al descubierto resultan tener sus propias contradicciones internas y mutuas. Sin retractarnos de la delimitación estricta del término marxiano «contradicción» que propusimos en el capítulo II, pero en aras de una simplicidad que no parece obstáculo en este contexto preciso, designaremos con el término «contradicción» en su sentido lato las líneas de contradicción en sentido estricto, de oposición o conflicto en que se encuentra inmersa la escuela.

En primer lugar, en ella se reflejan o expresan las distintas manifestaciones de la contradicción entre capital y trabajo que ya analizamos con anterioridad, y sobre las que no volveremos.

En segundo lugar, la escuela, en tanto que parte de la esfera del Estado y lugar de preparación para la inserción en la economía, y por cuanto en la primera prevalece la dinámica democrática y en la segunda, dominada por la producción, una dinámica totalitaria y antiigualitaria, se encuentra en el centro de esta segunda contradicción, sobre la que tampoco es preciso insistir de nuevo.

En tercer lugar, la escuela pertenece al Estado a la vez como esfera política y como modo de producción burocrático. Pero mientras la esfera política se rige por principios democráticos, el modo de producción burocrático lo hace por principios jerárquicos, lo que se expresa en la forma de oposición entre un público que se considera sujeto de derechos a la hora de recibir o elegir educación y unos profesionales que se creen en posesión del único criterio de decisión válido y están respaldados por una jerarquía que les atribuye una autoridad única dentro de los límites sólo por ella establecidos.

En cuarto lugar, en cuanto mera parte de la esfera política, la escuela se encuentra, como cualquier otra institución pública, cogida entre dos dinámicas, democrática y autoritaria, de dicha esfera.

En quinto y último lugar, y en cuanto mera parte del modo de producción burocrático, la escuela sufre también las contradicciones de éste. La primera de ellas o, si se prefiere, el primer conflicto, surge del hecho de que el modo burocrático se dirige, por un lado, hacia las necesidades en general de la población mientras, por otro, trata de determinar por sí mismo cuáles son éstas y cómo satisfacerlas. La segunda deriva de que, al organizar el proceso de trabajo de manera parecida al modo de producción capitalista (trabajo asalariado, división del trabajo, etc.), el modo de producción burocrático tiende también a ser escenario de conflictos similares (por el salario, por las condiciones de trabajo, etc.).

Todo esto no quiere decir que cada conflicto real en o en torno a la escuela deba ser objeto de una definición o clasificación unidimensional, pues un mismo conflicto o conflictos similares pueden expresar a la vez contradicciones u oposiciones distintas. Así, una huelga de profesores puede ser simultánea o alternativamente motivada por la solidaridad o el mimetismo con los trabajadores del sector privado (expresión de la contradicción capital-trabajo en la escuela), por las condiciones de trabajo o el salario propios (oposición dentro del modo de producción burocrático) y/o por la voluntad de resistir a la autoridad superior o de mantener la propia frente a los usuarios o sus representantes (conflictos entre las dos dinámicas de la esfera política). Análogamente, las distintas formas de resistencia de los jóvenes escolarizados contra la imposición del saber escolar pueden obedecer alternativa o simultáneamente a que las necesidades sentidas no se vean satisfechas por los valores de uso que se ofrecen (conflicto interno en la escuela en cuanto que es parte del modo de producción burocrático), a que se quieran hacer valer los derechos personales frente a una imposición autoritaria (conflicto interno a la esfera política o entre la dinámica imperante en ésta y la procedente de las presiones del modo de producción capitalista) y/o a que el mensaje que la escuela impone sea visto como antagónico con los intereses de la clase de origen del destinatario (contradicción del modo de producción capitalista reflejada en el interior de la escuela). De manera parecida podrían considerarse los conflictos entre los estudiantes y las autoridades académicas, los enseñantes y los padres, etc.

CAPÍTULO VIII

EL APRENDIZAJE DE LO SOCIAL

Con toda probabilidad, la reforma de la educación actualmente en curso de experimentación y en trance de aprobación legislativa, va a terminar convirtiéndose en una nueva ocasión perdida en lo que concierne al contenido del área social; o, para decirlo más claramente, en el aprendizaje de lo social a partir del contenido de la enseñanza, o sea, del currículum expreso. A ello van a contribuir la herencia institucional del pasado, la confusión de la lógica de las disciplinas con la dinámica del aprendizaje, la inercia del saber académico y su rígida división interna. De estos cuatro aspectos trataremos sucesivamente.

GEOGRAFÍA E HISTORIA *VS.* CIENCIAS SOCIALES

El dominio de la Geografía y la Historia dentro de lo que pretenciosamente se suele denominar «área de ciencias sociales», o simplemente «social», es algo que viene de lejos y que, por lo visto, nadie se atreve a cuestionar. No hay nada sorprendente en ello: igual que los británicos saben que un día u otro tendrán que comenzar a circular por la derecha, pero ningún gobierno se atreve a dictar la medida porque se da por sentado que el que lo haga perderá las siguientes elecciones, tanto las autoridades educativas como los expertos saben que *otras* ciencias sociales deben desplazar en buena medida (hablamos de desplazar, no de eliminar) a la Historia y la Geografía, pero no se atreven a proclamarlo porque provocaría un conflicto que las primeras no desean o un abucheo que los segundos tampoco.

A primera vista, la Geografía y la Historia pueden cubrir perfectamente el cometido que se proponen: al fin y al cabo, todo lo social se desarrolla en el espacio y en el tiempo, que son las dimensiones que dan sentido a estas disciplinas. La Geografía puede sofisticarse, además, como «Geografía humana», «Geografía económica», «organización social del espacio» y, si hace falta, «Geografía feminista», «topología del poder», etc. La Historia, por su parte, no tiene dificultad en recurrir a la vieja máxima ya denostada por la escolástica: *post hoc, ergo propter hoc*, no se puede comprender previamente lo que sucedió con anterioridad, y está dispuesta a hacer la competencia a la economía como Historia económica, a la Sociología como Historia social, a la Antropología y la Psicología como Historia de las mentalidades, etc.

Mientras tanto, junto a ellas vegetan como pueden la Economía, la Socio-

logía, la Antropología, la Psicología social, el Derecho, las ciencias de la comunicación, etc., que no logran abrirse paso salvo en los capítulos finales de los programas de las dos materias reinantes y, en su caso, en los de Filosofía. Ciertamente, las disciplinas de las Ciencias sociales no son cerradas, y nada impide abordar desde cualquiera de ellas los campos que por principio corresponden a otras. Si la Geografía quiere estudiar el territorio urbano no puede prescindir de la Economía ni de la Sociología, lo mismo que la Sociología y la Economía urbanas o rurales no pueden prescindir de la Geografía; la Historia social y la Sociología histórica son más dos nombres para una misma cosa, marcados por dos orígenes distintos, que dos cosas con nombres parecidos (aunque cuál sea el sustantivo y cuál el adjetivo no depende simplemente de la casualidad); y podríamos llenar páginas sobre los caminos que conducen a la Geografía o la Historia a otras Ciencias sociales, sobre los que conducen de la Geografía a la Historia y viceversa, sobre los puntos de intersección y las tierras de nadie, pero no vale la pena.

Sí la vale, en cambio, preguntarse sobre los orígenes de este desequilibrio. Desde que la escuela fue más allá de las primeras letras, las operaciones elementales y el catecismo, o de sus más sofisticadas versiones, el latín, las matemáticas y la teología, el conocimiento de la sociedad (o el adoctrinamiento en una visión de la misma) ha ocupado un lugar indiscutido en los programas escolares. Sin embargo, cuando la escuela llegó a ser una institución de masas y el Estado consolidó su posición reguladora en ella, concretamente a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y el primer tercio de éste, ya existían otras Ciencias sociales que no iban a lograr introducirse en las aulas. Ya existían, desde luego, la economía y el derecho y comenzaban a despuntar todas las demás. ¿Por qué, entonces, la opción de introducir exclusivamente la Geografía y la Historia? ¿Es más importante saber algo sobre los romanos que sobre el derecho penal? ¿Son más trascendentes la lista de los ríos y la distribución espacial de los minerales que el mercado de bienes y servicios o el sistema fiscal?

En mi opinión, el protagonismo de la Geografía y la Historia es inseparable de la formación de los Estados nacionales y del papel jugado en la misma por la escuela. Como disciplina escolar, la Geografía ha tenido y sigue teniendo por función, fundamentalmente, instilar en el alumnado la idea de la nación y asociarla a un territorio concreto. No en vano su división clásica discurre entre la nación y el resto, «de España» y «mundial». Toda mi generación se enteró de que España tenía colonias («plazas y provincias») en Africa precisamente en las clases de Geografía. Hasta la Revolución de los claveles, los alumnos portugueses observaban atónitos la superposición de los contornos de Angola, Mozambique y Guinea sobre el mapa europeo como muestra de la grandeza de su país. Los niños brasileños son sometidos hoy a un ejercicio similar: contemplar un mapa de su país dentro del cual se insertan los contornos de todos los países europeos (excepto la URSS, que no cabe). La generalidad de los europeos y, más aún, de los habitantes del hemisferio norte creemos todos a pies juntillas en el mapa-mundi de Mercator, que para deleite de sus compatriotas situó a Europa en el centro del mundo y a Alemania en el centro de Europa, engordando el norte hasta lo grotesco y reduciendo el sur hasta la insignificancia.

¿Y qué decir de la Historia? Prácticamente en todo el globo terráqueo los niños que han podido acudir a la escuela han tenido la oportunidad de aprender que su nación es o ha sido la más grande, la más culta, la más noble o la más valerosa del mundo. Pero, sobre todo, de asimilar la realidad nacional como distinta de la de las sociedades que rodean a su patria y superior a la de las que la componen. España, compuesta por nacionalidades históricas y regiones con una identidad propia durante mucho tiempo negada es un claro ejemplo. No importa su carácter democrático o dictatorial, capitalista o burocrático, todos los países y todos los regímenes políticos del mundo, desde la Unión Soviética hasta los Estados Unidos, desde la España franquista hasta la Nicaragua sandinista, desde la Inglaterra victoriana hasta la China comunista, han recurrido a la escuela, y en particular a la enseñanza de la historia, para lograr la identificación de sus súbditos o de sus ciudadanos con la idea de la nación-Estado por encima de cualquier otra identidad étnica, social o cultural.

El mismo papel juegan hoy estas disciplinas en la construcción o reconstrucción de la identidad de las comunidades autónomas que forman el Estado español. Los niños catalanes aprenden mucho sobre Cataluña, pero poco sobre Aragón, a cuya corona pertenecieron durante siglos. Navarra gana o pierde identidad propia según sea tratada en sus propias aulas o en las del País Vasco. Andalucía ve resaltado o mitigado su pasado islámico según hacia dónde soplen los vientos del nacionalismo local, y otro tanto sucede con el acento sobre los vínculos históricos con Cataluña o con Castilla del antiguo Reino de Valencia.

¿Por qué no se introdujeron en la escuela, en cambio, la Economía (entonces Economía Política) o el Derecho? Razones para hacerlo no faltaban, desde luego. La economía podía enseñar mucho a los ciudadanos sobre aquello a lo que dedicaban principalmente sus vidas: satisfacer sus necesidades mediante la producción y el cambio. Y el Derecho les podía enseñar en qué marco organizativo, para bien o para mal, vivían, y es bien sabido que su conocimiento se presume a todos los justiciables: la ignorancia de la ley no excusa su incumplimiento. Pero también había razones para no incorporarlas, por supuesto, y éstas fueron las que primaron. La Economía podía mostrar y mostraba que la fuente principal de la riqueza era el trabajo (y esto no lo decía simplemente Marx, sino, de un modo u otro, todos los economistas clásicos), así como cuáles eran los mecanismos por los que su producto podía pasar a ser propiedad de otros. No en vano todo el movimiento de autoinstrucción protagonizado por anarquistas y socialistas puso el acento en el aprendizaje de la economía política. En cuanto al Derecho, es de sobra conocido que la arbitrariedad del poder —político o económico— se basa, tanto en la inexistencia como en la insuficiencia de los derechos de aquellos sobre los que se ejerce o, incluso más, en su desconocimiento.

A más de un siglo de la formalización de los sistemas escolares (recuérdese, por ejemplo, que la Ley Moyano data de 1857 y las Leyes Ferry de 1880-1883) no parece que las cosas hayan cambiado mucho. La Geografía y la Historia siguen dominando el panorama escolar, al menos el de la escolaridad obligato-

ria, mientras otras ciencias sociales sólo se abren camino parcialmente a su sombra —engullidas por ellas— o en las enseñanzas ya especializadas. Todavía en 1989 las autoridades educativas españolas, al tratar del área de Geografía, Historia y Ciencias sociales (el «área social») de la Educación Secundaria Obligatoria pueden escribir en el «Libro Blanco» para la reforma de la enseñanza:

> En la perspectiva de apertura hacia fórmulas que potencien la interdisciplinariedad en el aprendizaje escolar, el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales de este Diseño Curricular Base se nutre de las siguientes disciplinas científicas: Geografía, Historia, Historia del Arte, Ciencias Políticas, Economía, Sociología, Antropología y Psicología. Por supuesto, las aportaciones de cada una de ellas no tienen igual peso y una serie de razones aconsejan otorgar claramente a la Geografía y a la Historia una mayor presencia en el área. Entre estas razones destacan no sólo su mayor antigüedad académica y tradición educativa, sino también el hecho de ser dos disciplinas que abordan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integrada.

Difícilmente podría encontrarse una petición de principio menos justificada que la que cierra esta cita. La Historia tiene y debe tener su lugar, sin duda, en la enseñanza obligatoria, pues es el pasado y la memoria colectiva de una sociedad o una cultura, pero la cuestión es qué lugar, o más bien cuánto, en relación con otras ciencias sociales. La pretensión de que presenta una «perspectiva global e integrada», cosa que por lo visto no haría ninguna otra ciencia social, es sencillamente ridícula. Esa perspectiva está igualmente presente, y probablemente más, en la Sociología y en la Economía. Cierto que éstas pueden reducirse y se reducen en ocasiones a tratamientos parciales de la realidad, bien sea metodológicamente, como cuando la Sociología se limita a las encuestas (a «contar cadáveres») o la economía a predecir macromagnitudes mediante modelos matemáticos, o por su objeto de análisis, como cuando la primera se reduce a sociología de la estratificación y la movilidad sociales o la segunda a economía de la empresa. Pero también puede suceder, y por cierto que con más frecuencia, que la Historia se reduzca metodológicamente a una hagiografía del poder o que se especialice en parcelas del pasado. Lo que diferencia a la Economía (entendida como economía política), y sobre todo a la Sociología, de la Historia no es que unas u otra sean más o menos globalistas o particularistas, sino que aquéllas se ocupan del presente, aunque se apoyen para ello en la interpretación del pasado, mientras ésta se especializa en el pasado, aunque lo haga a la luz del presente o mediante proposiciones que ayuden a su comprensión. En cuanto a la Geografía, la pretensión de globalismo es sencillamente absurda. La Geografía sólo llega a ser globalista en la medida en que, no ya solamente se apoya, sino directamente se convierte en economía y sociología.

Las verdaderas razones son lo que se denomina «mayor antigüedad académica y tradición educativa», eufemismos que encubren motivos bastante más prosaicos. Si se tratara de «antigüedad» y «tradición», por las mismas razones

deberíamos conservar como materias clave el Latín, la Religión y hasta la «Formación del Espíritu Nacional» que floreció durante cuarenta años de franquismo. En realidad, lo que se quiere decir —lo que se debería tener el valor de decir sin ambages, ya que se ha adoptado esta opción— es que hay muchos miles de licenciados en Geografía e Historia, unos ya colocados en la enseñanza y otros esperando hacerlo de inmediato, con los que no se sabría qué hacer en otro caso. Dicho de otro modo, que una vez más se ha puesto la plantilla por delante y por encima de cualquier consideración racional sobre las necesidades y las posibilidades del aprendizaje.

DE CÓMO VOLVER IRRELEVANTE LO SOCIAL

Hay «verdades» que la pedagogía y la didáctica específicas de las Ciencias sociales han dado básicamente por sentadas sin detenerse jamás a argumentar, por no hablar ya de demostrar. Una de ellas es, por ejemplo, que el aprendizaje de la Historia debe, perogrullescamente, comenzar por el principio y terminar por el final. Así, antes de intentar comprender nada sobre la época presente, la sociedad en que viven, se exige a los alumnos que sigan el recorrido de la humanidad desde las cavernas a la segunda guerra mundial o la guerra civil española. Tomemos como ejemplo los «bloques de contenido» propuestos por el Libro Blanco para el Area de Geografía, Historia y Ciencias Sociales de la Educación Secundaria Obligatoria, distribuidos en cuatro grandes «ejes temáticos»:

Sociedad y territorio

1. El medio natural y su conservación
2. La población y los recursos
3. Las actividades económicas y los recursos naturales
4. Hacia una sociedad terciaria
5. Las ciudades

Sociedades y culturas diversas

6. Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad Clásica
7. Sociedades medievales y de la época Moderna
8. Sociedades y culturas diversas

Sociedad y cambio en el tiempo

9. Cambio y continuidad a través del tiempo
10. Transformación global y revolución en la época contemporánea

El mundo actual

11. Desequilibrios y conflictos en el mundo contemporáneo
12. Arte y cultura actuales
13. La organización económica y el mundo del trabajo
14. Poder político y participación ciudadana

El Libro Blanco se cuida mucho de precisar que esta propuesta no implica una secuenciación ni un temario (si hay algo que caracteriza a este documento es precisamente lo «cuidadoso», lo exquisitamente prudente que es en todos los aspectos), pero está claro que puede considerarse, cuando menos, una sugerencia. Si no, ¿por qué no proponer, o simplemente exponer, en un orden menos tradicional, aunque se utilizara la misma cautela? Por lo demás, puesto que la Educación Secundaria Obligatoria es precisamente un ciclo de cuatro años, podría adoptarse la propuesta al pie de la letra, a eje temático por curso.

El primer eje temático, «Sociedad y territorio» corresponde de manera clara a la Geografía. Dicho sea de paso, no cuesta ningún trabajo observar cómo desde el segundo bloque hasta el quinto y último, todo son problemáticas fronterizas con, o tomadas prestadas de, la Economía y la Sociología. Pero lo que interesa destacar es otra cosa: los ejes temáticos segundo y tercero, «Sociedades y culturas diversas» y «Sociedad y cambio en el tiempo» son propiamente la Historia, aunque el segundo se apoye parcialmente en la Antropología y ambos en la Sociología. Hay que esperar al cuarto eje temático, «El mundo actual», para que aparezcan por fin temas y problemas relacionados con la experiencia inmediata del alumnado.

Bajo todo esto subyace una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, y de la relación entre la teoría y la práctica, entre el saber y la realidad, entre el proceso y el objeto de conocimiento, que supone que lo concreto y lo inmediato sólo deben aparecer al final de un largo y penoso recorrido por lo abstracto y lo lejano. Una concepción que probablemente tenga sus raíces en la matemática y la teología, que son los únicos campos del saber o de la superstición que realmente funcionan según esa secuencia, pues el resto no lo hace.

El problema aquí es la confusión permanente de la dinámica del aprendizaje con la lógica de las disciplinas. Si uno desea ser historiador, es posible que lo correcto sea comenzar por la Historia antigua para llegar a la contemporánea, etc.; es posible, pero no por ello seguro, si bien aquí interesa es el proceso de aprendizaje de millones de adolescentes que no tienen la menor pretensión de ser historiadores, que son simplemente personas y futuros ciudadanos adultos para los que consideramos conveniente que comprendan la sociedad en que viven y también, y en función de ello, útil que comprendan sus orígenes y los procesos de transformación que se han producido. Ahora bien, se puede llegar a la historia desde la interrogación sobre el presente o al presente desde el recorrido de la historia, y la escuela ha optado siempre abiertamente por lo segundo.

Yo me atrevo a afirmar que lo que se consigue es exactamente lo contrario

de lo deseado, de lo presuntamente buscado. Que, a través del estudio forzado de sociedades y épocas lejanas, el alumno es empujado hacia la indiferencia ante lo social, y que cuando la sucesión de programas le permita llegar al mundo que lo rodea es probable que ya haya perdido todo interés por las ciencias sociales.

Muchos de quienes lean estas líneas serán personas comprometidas con el presente y el futuro de nuestras escuelas. Precisamente por ello, aparte de sus libros de Historia o Biología, de Física o Economía, habrán leído más de uno sobre Pedagogía, Psicología de la educación, Sociología de la educación, Didáctica, etc., y sin duda también sobre Historia del sistema escolar, de la política educativa o del pensamiento pedagógico. ¿Se han acercado al pasado a través del presente o al contrario? Con seguridad el conocimiento del pasado les sirve para comprender mejor el presente y diseñar el futuro, y resulta en ello irreemplazable, pero podría apostar a que el camino nunca ha sido el opuesto: llegar a preocuparse del presente y el futuro a partir del pasado. Es posible, incluso, que ya no encuentren claves para la interpretación del presente en este mismo, que se vean llevados compulsivamente a buscarlas en la evolución anterior. Yo mismo, que soy sociólogo, dedicado en gran medida a temas relativos a la educación, y no historiador, ni pretendo serlo, podría contarme como un caso más. Efectivamente, el conocimiento del pasado —como también el conocimiento sincrónico de otras sociedades y culturas— nos ayuda a comprender el presente aunque sólo sea porque nos permite situarlo en coordenadas específicas en el tiempo y el espacio sociales, o sea historizarlo y relativizarlo, al eliminar el aura de eternidad o inevitabilidad con que se presentan ante nuestros ojos muchas instituciones y patrones sociales cuya vigencia excede nuestra corta vida consciente y cuyo ámbito supera el de nuestro entorno experiencial. Pero el camino que seguimos no es el de ninguna «lógica» del conocimiento, por lo demás harto discutible, sino el de la dinámica del interés.

Si esto es cierto para quienes hemos hecho del estudio de la sociedad nuestra vocación —excepto quienes hayan decidido directamente ser historiadores, y aun en ese caso es probable que el proceso haya sido el mismo, sólo que más temprano—, con mayor motivo lo será para quienes no lo han hecho ni lo van a hacer: la gran mayoría de las personas y, en particular, de los escolares.

En los últimos tiempos se han hecho notables esfuerzos por transformar el contenido de la Geografía y la Historia, por acercarlas más a una perspectiva efectivamente globalista y a una temática más relevante para el alumnado. El temario (o la enumeración de «bloques temáticos») antes citado es una buena muestra de ello. La Geografía ya no es una interminable acumulación de listas de ríos, montes, cabos y golfos, ni la Historia lo es de dinastías y batallas. Hay que congratularse de ello en todo caso, y felicitar a los miles de profesores y profesoras de Geografía e Historia que a través de su práctica individual y de equipo y de su acción más o menos organizada en movimientos de renovación pedagógica, asociaciones profesionales, Colegios de Licenciados, sindicatos de enseñantes, etc. han logrado cambiar en parte la faz de la escuela y han hecho

que sus propuestas llegaran a formar parte del discurso oficial (el Libro Blanco es un buen ejemplo de ello, aunque, en este aspecto, no pasa de ser una declaración; sin embargo, ésta es otra historia).

No obstante, nada de esto garantiza por sí mismo que se conecte mejor con las inquietudes de los alumnos o que se sea capaz de movilizar su interés. La descripción (más el análisis, la crítica y lo que haga falta) de las formas jurídicas de propiedad o los grupos sociales de la República romana no tiene por qué resultar más atractiva para los adolescentes que la lista de los emperadores, ni la de las instituciones feudales que la enumeración de los reyes godos. Incluso puede suceder lo contrario, pues aquellas interminables sagas dinásticas tenían mucho de «historia del corazón», entretenida al menos por la imaginativa sucesión de conflictos sucesorios, crímenes, conjuras y otras anécdotas más o menos exóticas.

En una entrevista realizada en el curso de una investigación sobre las enseñanzas medias, hace ahora cuatro años, un alumno de un grupo experimental, que de otro modo lo hubiera sido de Formación Profesional —y que más tarde lo sería—, decía lapidariamente: «¿A mí qué me importa lo que hicieron los romanos hace cien años?». Cualquier profesor de Historia, aparte de corregirle las fechas, podría haberle respondido de inmediato más o menos así: «Comprender la sociedad y la cultura romanas te ayudará a comprender la sociedad y la cultura de la que formas parte». Perfecto, salvo que se presuponga que el alumno tiene algún interés en comprender la sociedad y la cultura en que vive, lo cual es mucho presuponer. Porque aquí no hablamos de un interés objetivo, independiente de la voluntad, el que normalmente invocamos cuando decimos que las personas deben tener una actitud consciente y crítica ante su entorno social, etc., sino de un interés subjetivo, el que moviliza la voluntad de conocer y comprender. Es posible que ese alumno nunca hubiera tenido ese interés y nunca llegara a tenerlo. O es posible que lo tuviera, pero que no encontrara ninguna utilidad en conocer la historia de los romanos. Al fin y al cabo, cuando decimos que el conocimiento de la Historia es un instrumento para la comprensión del presente estamos pensando en *cierto* tipo de conocimiento, pero también podemos imaginar múltiples formas de abordar el pasado que no son en absoluto adecuadas para la comprensión de la sociedad actual.

Puede suceder que el vacío no se produzca entre el presente y el pasado, sino entre una forma académica de entender el estudio del presente y la forma en que la gente lo vive realmente. Si volvemos con nuestro alumno de Formación Profesional, candidato a trabajador, supongamos, del sector del metal, tal vez la organización de los procesos productivos y el funcionamiento del mercado de trabajo, que son temas tan «sociales» como la Constitución o la guerra y la paz, fueran mucho más capaces de conectar con sus intereses, o suscitarlos, que estos últimos. Y es posible que la historia del oficio de mecánico o maquinista le resultara mucho más cercana que la de las profesiones de monarca o de señor feudal. Y, a partir de ahí, podría interesarse en problemas ciertamente conexos, pero más lejanos, como la revolución industrial, la división internacional del trabajo o el feudalismo y las revoluciones burguesas.

Lo que vengo postulando es que el aprendizaje de lo social debe partir de la experiencia directa e indirecta de los alumnos, no de abstracciones construidas por los especialistas o los profesores. Si aplicamos esto al área social de la enseñanza, o a lo que el proyecto de reforma llama «Area de Geografía, Historia y Ciencias Sociales» (¿es que la Geografía y la Historia no son ciencias sociales, o es que lo que se quiere decir es: Geografía, Historia y varios?), significa que hay que comenzar por el presente para llegar después al pasado, siempre con la voluntad de volver al presente y extraer lecciones para el futuro.

Probablemente una de las razones por las que esto no se hace, o que puede argumentarse para no hacerlo, es que, cuanto antes introduzcamos a los alumnos en el análisis de su presente social, antes los empujaremos a cuestiones que son inciertas, opinables, polémicas y, por así decirlo, «políticas» o ideológicas», y es bien sabido que la escuela siente pavor ante este género de situaciones (por eso numerosos clásicos de la pedagogía propusieron postergar cualquier educación moral hasta un momento avanzado de la juventud, pero lo cierto es que sólo posponían la educación en el ejercicio del libre albedrío, pues la socialización en la moral dominante se les colaba invariablemente por la puerta de atrás y desde el principio). Es virtualmente imposible abordar las relaciones de clase, de género o étnicas, la distribución de la renta, el funcionamiento del mercado de trabajo, el desempleo, el gasto público, etc., incluso con la mejor disposición a exponer objetivamente los hechos e imparcialmente sus interpretaciones alternativas, sin verse abocado a tomar partido o empujar a los demás a que lo hagan. Los tiempos pretéritos, por el contrario, permiten exposiciones supuestamente asépticas, interpretaciones presuntamente objetivas y apreciaciones pretendidamente distantes, porque, en todo caso, no movilizan los sentimientos individuales y colectivos como lo hace el presente.

Una lista de reyes es una lista de reyes, y nadie necesita ya proclamarse partidario de los Habsburgo o los Borbones, ni carlista o isabelino, porque ya no son cuestiones vigentes. La descripción de una institución feudal es una buena ocasión para descargar nuestra ira sobre las injusticias del pasado a la vez que nos felicitamos, desde el peor etnocentrismo, por los avances del presente. La historia cumple a menudo el papel de permitir una catarsis colectiva que nos reconcilia con nuestra situación. Si hemos podido superar tan graves injusticias y resolver tan serios problemas, ¿qué dificultad vamos a tener con las pequeñas bagatelas que quedan pendientes?

Sin embargo, toda explicación histórica entraña una opción política, y el hecho de que los alumnos no lo perciban no excusa a los profesores de hacerlo. Esto es especialmente cierto para quienes piensan que la Historia o las Ciencias sociales pueden ser manejadas como una serie de hechos objetivos, pues quien, por el contrario, toma una opción, al menos sabe que lo ha hecho y que eran posibles otras; por ello, desde su posición, que puede indistintamente denostarse como «partidista» o alabarse como «comprometida», no tiene dificultad en reconocer la viabilidad de otras opciones, y es sólo cuestión de conciencia que lo haga. Pero quien no sabe o no quiere reconocer que ha optado se ve llevado a presentar su opción como la única posible, su visión de la historia o de la

sociedad como la visión «objetiva» e indiscutible y, cualquier alternativa, como un error o como el resultado del partidismo.

LUCES Y SOMBRAS EN EL APRENDIZAJE DE LO SOCIAL

Las Ciencias sociales no están fuera del alcance de la influencia de la sociedad en que se desenvuelven; de ellas puede decirse, como hiciera Hegel de la filosofía, que son su tiempo expresado en el pensamiento. Y aquí debemos señalar la importancia no tanto de cómo ese tiempo, o esa época, piensa, como la importancia de aquello en lo que piensa. Cualquier objeto de las ciencias sociales se presta a la interpretación, a la mistificación ideológica y, por qué no a la pura y simple falsificación consciente o inconsciente. Así hemos podido llamar a la expansión de los pueblos germánicos «migración» pero a la de los pueblos árabes «invasión», a la invasión de América «descubrimiento», a un levantamiento militar-fascista «movimiento nacional», etc. Pero esto, en realidad, es lo que menos importa ahora, pues nuestro país, como otros, ha conocido un notable avance del pluralismo y la tolerancia que permite ya interpretar y explicar de manera distinta unos mismos fenómenos, y los enseñantes han desarrollado una conciencia profesional que les lleva, por un lado, a la exposición y búsqueda de interpretaciones alternativas a las primeramente asumidas y, por otro, al reconocimiento y la afirmación de que lo social puede y debe ser objeto de enfoques diferentes.

Más grave, sin duda, es el reducido espacio de la sociedad, presente o pasada, sobre el que las Ciencias sociales tratan de arrojar luz y el amplio espacio de la misma que normalmente dejan en las sombras. Toda actividad de enseñanza-aprendizaje se apoya en opciones previas sobre qué es lo que merece ser conocido, enseñado y aprendido, y si importante es el guión que escribimos para los actores que aparecerán en escena mucho más lo es la selección previa de éstos. Es en este punto donde intervienen con toda su fuerza las diversas fracturas de la sociedad, en particular las que giran en torno a las diferencias de clase, de género, de grupo de edad y étnicas.

Si empezamos con las fracturas de clase, no es difícil constatar cómo la historia que enseñamos es fundamentalmente la historia de los poderosos, de las clases dominantes y los grupos que han detentado el poder político. En la escuela se suele aprender algo, por ejemplo, sobre cómo se organizaban políticamente los ciudadanos libres de la polis griega, pero nada o casi nada sobre cómo vivían los esclavos o los extranjeros; se llega hasta el punto de la saciedad explicando la historia de monarcas, nobles, prebostes religiosos o caudillos militares, pero se habla muy poco o nada de la vida de los siervos o incluso de la de los hombres y mujeres libres en los poros de la sociedad feudal; se glorifica el papel de un Arkwright, un Edison o un Ford, pero se ignora el de millones de campesinos que lograron que cualquier parecido entre una patata cultivada y una patata silvestre sea pura coincidencia o el de cientos de miles de mecáni-

cos que crearon y perfeccionaron todas y cada una de las máquinas de la revolución industrial.

Las Ciencias sociales del presente incurren también en omisiones similares. Lo hace, por ejemplo, la Sociología cuando decide estudiar la distribución de la renta, que siempre ofrecerá la imagen de un *continuum*, en lugar de la distribución de la riqueza o la propiedad, que siempre ofrece la de una fractura. O la economía, cuando presenta la organización del trabajo como una cuestión técnica, de «equilibrio entre los factores», en vez de como un espacio de lucha política, entre los agentes que se ocultan bajo esa denominación.

El género, el constructo social alrededor del sexo, permite ver todavía mejor el papel de las simples omisiones. Las condiciones de vida y trabajo de las mujeres constituyen un material básicamente opaco para las ciencias sociales, y esto tanto para los enfoques apologéticos como para los más críticos en el orden social existente (por ejemplo, para el marxismo y para la «historia social»). Puesto que las mujeres se han visto reducidas, en la mayoría de las sociedades y las épocas históricas, a la esfera de lo privado, la historia puede permitirse planear sobre ellas sin siquiera verlas desde el momento en que opta por ser la historia del poder, en el que ellas casi nunca figuraron. Así, si sobre los esclavos de la Antigüedad sabemos poco, sobre las mujeres (la única esclava del pobre, que decía Aristóteles), reducidas al gineceo, todavía sabemos menos. Incluso los intentos de pasar de la historia de los poderosos a la «historia social» suelen detenerse a las puertas del hogar, limitándose a decirnos algo sobre el campesino o el artesano pero nada sobre la campesina o el ama de casa.

Las Ciencias sociales del presente no las han tratado mejor. La Economía, por ejemplo, de entrada excluye de su ámbito a la mayoría de las mujeres cuando se reduce a sí misma a economía de las transacciones monetarias y los procesos productivos subyacentes tras ellas, lo que le permite dejarlas fuera de la «población activa», considerar «trabajo» solamente el remunerado, etc., y esto a pesar de que las horas de trabajo doméstico —en un país como España, por no hablar ya de los «subdesarrollados»— son notablemente más numerosas que las de trabajo remunerado y, por consiguiente, la mayor parte de la actividad de las personas (de la actividad que conduce a la producción de bienes y servicios para satisfacer las necesidades) se da fuera de eso que llamamos «actividad económica».

La Sociología nos obsequia a menudo, por su parte, con estudios sobre las diferencias de ingresos... entre varones, con la coartada de que hay que excluir, por razones metodológicas, la influencia de otras variables como el sexo (el género); o con toneladas de investigación sobre las organizaciones económicas dominadas por los hombres (las empresas) pero no sobre aquellas en que la fuerza de trabajo principal son las mujeres (las familias). La Antropología también se ha mostrado muchas veces ciega ante el papel de las mujeres en las sociedades que estudiaba, al conceptuarlas en función de las actividades de los hombres (por ejemplo, como sociedades de cazadores, cuando las mujeres ya practicaban la agricultura o la cría de ganado doméstico) o al minimizar su participación en la vida social a partir de un cierto sesgo etnocéntrico.

La Psicología, al llegar su turno, nos ha explicado, de la mano del psicoanálisis, que las mujeres envidiaban el pene de los hombres; que el tabú del incesto, consistente en que los hijos (varones) arrebataban las mujeres al padre (varón) y lo devoraban para apropiarse de su fuerza es la base de la civilización; que el complejo de Edipo (también varón) está en el centro de la cultura, etc. O bien ha considerado los rasgos psíquicos desarrollados por los hombres en un contexto social dado como los rasgos naturales de la persona (por ejemplo, la agresividad), o como los propios de un estadio del desarrollo de la humanidad (por ejemplo, la necesidad de logro), para negar así la diversidad desarrollada por las mujeres y colocándolas, de manera automática, tautológicamente por debajo de los varones en una escala hecha a la medida masculina.

Las diferencias étnicas han dado lugar al mismo proceso. Nuestros escolares estudian la Historia de la España cristiana hasta el aburrimiento, pero aprenden poco sobre la contribución del islam y nada o casi nada sobre moriscos y judíos. No hablemos ya, por supuesto, de los gitanos, que, a pesar de ser un pueblo migrante y estar dedicado principalmente al comercio (las dos formas principales de difusión cultural fuera de las conquistas y antes de los medios de comunicación de masas), por lo visto sólo contribuyeron a nuestro acervo cultural con algo de folclore. La Historia universal, por otra parte, es para nosotros, claramente, la historia del Mediterráneo primero y de Europa después.

En este capítulo debemos incluir también la minusvaloración, hasta hace muy poco, de las diferencias nacionales y lingüísticas dentro del Estado español. Ahora ya gozan de un reconocimiento formal como entidades políticas e históricas, pero no creo que pueda decirse lo mismo todavía de su reconocimiento como culturas. Por otra parte, la diversidad cultural de los pueblos que forman España no se agota en las demarcaciones autonómicas, y ya podemos encontrar en el ámbito de éstas algunas actitudes similares hacia los inmigrantes de otras comunidades o hacia otras comunidades internas sin entidad política propia.

Entre las Ciencias sociales no históricas podemos tomar como ejemplo, una vez más, la Sociología. Entre los sociólogos norteamericanos que se dedicaban en los setenta y primeros ochenta el tema por excelencia, la estratificación y la movilidad sociales, y más concretamente la relación entre posición social de origen y posición social de destino (cuyos resultados son todavía los que se utilizan en las Universidades españolas, a falta de material nacional consistente), la cautela de excluir a las mujeres iba siempre acompañada de otra: excluir a las personas «no blancas» (entonces los negros, ahora también los «hispanos»; añadamos, para hacer justicia que también se excluía a los militares, pero esto tiene otros motivos). En España no es preciso hacer eso con los gitanos desde el momento en que, sencillamente, por su forma de vida no son «encuestables» (no viven en manzanas y, por tanto, no suelen aparecer en los muestreos). Es revelador que de ellos no se haya ocupado la Sociología, sino más bien la Antropología, a la búsqueda de «indígenas» interiores y accesibles.

Finalmente, debemos señalar también el velo que cubre las diferencias y

las formas de dominación sociales asociadas a la edad. Prácticamente todo lo que los escolares pueden aprender sobre la vida de las personas (varones, de grupos privilegiados y de la etnia dominante) de otras sociedades u otras épocas se refiere a los adultos, pero no a niños y jóvenes ni, a menudo, a los ancianos.

No los tratamos mejor cuando son nuestros coetáneos y compatriotas. Consideramos como el primer problema social del país a algo más de dos millones y medio de parados (cifra que, según otras estimaciones, podría reducirse bastante), pero nos preocupamos muy poco de saber cómo viven cerca de cuatro millones de jubilados (cifra que, por el contrario, no hay estimación que la pueda reducir, y que representa sólo una parte de la tercera edad). De hecho, sólo se ha empezado a hablar de ellos desde que alguien se dio cuenta de que, dadas las tendencias demográficas, van a constituir una carga creciente para la Seguridad Social. Algo parecido sucedió previamente con los jóvenes: toda la preocupación actual sobre los procesos de inserción laboral y social puede considerarse resultado, en gran parte, de la paranoia producida por la «inseguridad ciudadana».

HUMANISMO Y TÉCNICA: UN FALSO DILEMA

Una parte importante del debate actual sobre la reforma de la enseñanza, como perspectiva inmediata, y sobre el futuro de la educación en general, parece haberse centrado en la disyuntiva humanidades-tecnología. Esta es, por supuesto, una expresión simplificada, pues tal polaridad podría plasmarse y se plasma de otras muchas maneras (formación de ciudadanos o de trabajadores, «de la persona» o «de recursos huanos», etc.) o trasladarse al interior de cada uno de los polos considerados (humanidades clásicas *vs.* ciencias sociales, de un lado, ciencia *vs.* técnica, del otro).

El signo del cambio es, en estos momentos, que unos programas escolares que estaban dominados por las materias tradicionales, fundamentalmente «de letras», van a tener que dejar hueco para la introducción de la tecnología. Frente a esto se levantan voces que defienden la persistencia de materias que van a dejar de ser obligatorias, como el latín, o se resisten a que otras pierdan espacio en favor de lo nuevo. Hay algo de saludable en esta reacción, al menos tal como se formula: la negativa a que la escuela se convierta en una institución dedicada simplemente a la socialización y a la cualificación para el trabajo, haciendo dejación de otras funciones como formar ciudadanos conscientes, críticos y activos o, sencillamente, personas que se apropien de lo mejor de nuestra cultura, que es lo que se supone corresponde precisamente a las humanidades. Pero, en realidad, todo esto es en gran medida un falso debate en torno a un falso dilema, pues mucho antes de discutir las proporciones, dentro del currículum, de las «humanidades» y la «técnica» o cualquier otra dualidad, lo que hay que hacer es ponerse de acuerdo sobre qué queremos y qué podemos obtener de una y otra.

Y al llegar aquí lo que encontramos es un dualismo bien conocido, según el

cual el trabajo queda del lado de lo material (o, peor aún, de lo materialista, de la «ola de materialismo que nos invade») mientras el espíritu sólo se desarrolla fuera del mismo. Las Humanidades se identifican así con la Filosofía, la Cultura clásica, la Historia (la de siempre, de la que antes hemos dicho algo), etc., o, más ampliamente, con el uso correcto de la lengua. En el lado opuesto, la tecnología y la formación para el trabajo se refieren solamente a las destrezas manuales, el saber hacer, los conocimientos prácticos. La «buena educación» puede llegar incluso a aceptar las ciencias de la naturaleza —aunque cuanto más puras, mejor—, pero la tecnología es ya demasiado. Es difícil evitar que nos venga aquí a la memoria la vieja admonición aristotélica según la cual debe considerarse «viles a todos los oficios que deforman el cuerpo, así como a los trabajos asalariados, porque privan de ocio a la mente y la degradan» (*Política*, libro VIII).

Pero ¿qué es, por ejemplo, aprender latín? ¿Es acercarse a la cultura clásica o es ser llevado a detestarla? ¿Acaso alguien piensa seriamente que los millones de escolares que se han visto forzados a aprender latín han intentado con posterioridad leer algún texto clásico en su lengua original? ¿O cree alguien realmente que los que se vieron forzados a estudiar latín han leído posteriormente, y por ello mismo con mayor frecuencia, las traducciones castellanas de los clásicos? ¿O, tal vez, que mejoró su castellano por declinar la palabra «rosa»? ¿Qué fue lo que realmente aprendieron nuestros estudiantes de latín?

Aprendieron a dedicar horas y horas a algo en lo que no encontraban ningún atractivo, ningún interés intrínseco, directo e inmediato. Aprendieron a dedicar esas horas a algo que no pensaban que les fuera a servir más tarde para nada, algo en lo que tampoco encontraban ningún interés instrumental, indirecto o mediato. Aprendieron a poner toda su capacidad de trabajo al servicio de una voluntad ajena, la del profesor, en lugar de al servicio de fines propios o compartidos, individuales o colectivos, pero en cuya fijación habrían tenido alguna voz. Aprendieron a aceptar que otros decidieran por ellos, y a su pesar, el objetivo y el proceso de su trabajo escolar. Aprendieron, en suma, lo esencial que tenían que aprender para convertirse después en trabajadores subordinados, sometidos a una autoridad, sin capacidad de decisión ni autonomía ni control sobre su actividad. (Sólo una pequeña parte, tal vez, aprendiera además otra cosa: a utilizar el latín, entre otros símbolos culturales, para distinguirse del resto.)

Dicho de otro modo, fueron socializados, a través de las supuestas mieles del humanismo, para el trabajo asalariado. Si realmente se hubiera tratado de formarlos como individuos libres, o como ciudadanos conscientes y ejercientes de sus derechos, entonces tendría que haberse comenzado por dejarles intervenir en la determinación del producto y el proceso de su actividad o, cuando menos, no forzarlos más allá de aquello cuya conveniencia pudieran compartir o, como mínimo, comprender; es decir, debería haberse empezado por permitirles, incluso empujarlos a ejercer como individuos y ciudadanos efectivamente libres.

Esta es una característica de la escuela que muchas personas se resisten a

entender: que tanto o más importante que lo que formalmente se enseña (el «contenido») es el proceso social, el conjunto de las relaciones sociales (de los estudiantes entre sí, con los profesores, con el objeto y el método de estudio, con su entorno físico) del proceso de enseñanza-aprendizaje, la experiencia material que proporciona o la estructura institucional en cuyo contexto discurre. Y que el contexto puede educar en un sentido radicalmente distinto del que se supone (y digo que se supone porque, por otro lado, no se demuestra; pero sigamos suponiéndolo, pese a ello) al contenido o al mensaje oficialmente previstos. Que se puede perfectamente educar en la libertad individual y en el compromiso social, o en la sumisión personal y el aislamiento, a través tanto del latín como de la informática, de la geografía como de un taller de madera, de la gramática como de la gimnasia.

No quiero decir con esto que el contenido de la enseñanza sea indiferente, pero sí me atrevo a afirmar que es secundario respecto de las relaciones sociales del proceso educativo. Y no quiero decir que sea indiferente, entre otras razones, porque no todos los contenidos se prestan por igual a todo tipo de relaciones. Cuanto más alejado esté un contenido, un saber, de los intereses y motivos de los alumnos, más coercitivo habrá de ser el contexto de su aprendizaje.

Mas volvamos a lo que nos ocupa, que ahora es el contenido. Desde luego que la función de la escuela no debe reducirse a formar a los jóvenes para convertirlos en trabajadores, pero aun ésta es una forma incorrecta de plantear la cuestión. Lo que está fuera de duda es que corresponde a la educación formar a las personas para su incorporación a las distintas esferas de la vida social. Podemos señalar tantas esferas o parcelas de la sociedad como deseemos, pero no creo que nadie discuta que las más importantes son la esfera política (participación ciudadana, ejercicio de los derechos civiles y políticos, etc.), la esfera económica (producción, intercambio, consumo) y la esfera familiar (las relaciones entre los grupos de edad y los sexos), por este orden o por otro. Decir que corresponde a la educación preparar a las personas para su incorporación a estas esferas no prefigura qué tipo de preparación sea ésa: podemos formar ciudadanos libres o súbditos sometidos, trabajadores con sentido de la iniciativa o dispuestos a someterse a rutinas, hombres y mujeres igualitarios o sexistas, padres y madres tolerantes o autoritarios, etc. Por eso empleo el término «incorporación», menos equívoco que otro más al uso, el de «integración», pues no se trata de que los jóvenes acepten pasivamente las pautas de conducta, las normas y los valores de las distintas esferas de la sociedad, sino de que las acepten o las rechacen según su propio criterio.

Quienquiera que plantee la cuestión en los términos excluyentes de formar individuos, personas, ciudadanos, etc. para la vida fuera del trabajo o para la sociedad excepto el trabajo (o, lo que es lo mismo, para «la vida en general» o «la sociedad en general», pero sin referencia específica al trabajo), lo que hace es dar por supuesto que el trabajo no es ni puede ser espacio para la libertad, ni para la autonomía, ni para la participación, etc. Se coloca en la perspectiva de Aristóteles: un gran filósofo, de herencia irrenunciable, pero también el

ideólogo de una sociedad esclavista, de cuya carga sucesoria debemos liberarnos. Como colofón, lo más probable es que tampoco consiga realizar la magra tarea planteada, formar individuos libres para las esferas en que se lo ha propuesto, precisamente porque la dicotomía que formula se basa en la incapacidad de captar tanto la sociedad como el proceso educativo en su conjunto.

Lo que necesitamos es dar un vuelco a las concepciones que presiden tanto la «formación general» como la «formación para el trabajo» en la escuela, y librarnos del viejo desgarro weberiano entre el «especialista» y el «hombre cultivado». Respecto de la primera, hay que terminar con la idea de que entre la sociedad global, representada en la política o en la cultura, y el individuo o su esfera de interacción inmediata (la familia, la vida privada), que constituiría el reino de la libertad, lo que hay es una especie de zona de sombra, el trabajo, que sería inevitablemente el reino de la necesidad. En realidad, que hagan esto es lo que esperan de los educadores el Estado, el capital y la dirección de las empresas: que formen a los escolares en la idea de que se puede tocar, incluso transformar, la política o la vida cotidiana, pero de ninguna manera las instituciones económicas que ellos dominan. Y esto es lo que hace la institución escolar cuando considera la economía o el trabajo como una caja negra, y la excluye del campo de lo social para ubicarla en el de una presunta racionalidad tecnológica (que presidiría la organización interna de la empresa) o espontánea (el mercado, que regularía sus relaciones externas y mutuas).

Lo que hace falta por el contrario, es abrir, incluso volcar, las humanidades y las ciencias sociales hacia las experiencias y los problemas que son relevantes para todas las personas (no se olvide que estamos hablando de la enseñanza obligatoria y común), o sea hacia el trabajo, el intercambio, el consumo, el ocio, las relaciones entre los géneros, la sexualidad, las relaciones entre los grupos de edad, la cultura de masas, las formas más próximas de organización política, etc., lo cual significa restar correlativamente espacio a lo que hasta la fecha ha venido ocupándolo de manera dominante, si no excluyente.

Respecto de la «formación para el trabajo», el proceso debe ser exactamente el opuesto. Hay que terminar con la idea de que prepararse para la vida activa es exclusivamente adquirir capacidades y destrezas generales o específicas, manuales o intelectuales, aplicables a un proceso técnico predeterminado. La formación para la vida activa debe incluir también la comprensión de que el entorno de trabajo es un entorno social, que pone en relación entre sí a individuos y no a objetos; más aún, que es un entorno político, marcado no tanto por determinismos técnicos, que no existen o apenas existen, como por relaciones de poder y fuerza entre los grupos implicados; en fin, que es un entorno en el cual y respecto al cual son posibles opciones diversas, pero en el que la condición para optar es, previamente, conocer.

Hay que entender que el trabajo (y no sólo el trabajo remunerado), que es hoy un componente central de la vida de todas o casi todas las personas, es también un objeto y un espacio humano y social, con mayores y mejores títulos

que muchos de los temas y problemas de los que hoy se ocupan las humanidades y las ciencias sociales en la escuela.

Cuestión muy distinta es reconocer la dificultad que supone esto en una institución cuya plantilla combina a un profesorado de humanidades y ciencias sociales formado en sólo una pequeña parcela de éstas, y que generalmente no conoce otras máquinas que los electrodomésticos ni otros procesos de trabajo que el de enseñar, con un profesorado de ciencias de la naturaleza y de tecnología cuya formación humanística y social es simétricamente exigua; pero esto es algo que atañe ya a la política de perfeccionamiento y reciclaje de una plantilla preexistente, una problemática similar a la que enfrenta cualquier organización que, con un personal altamente cualificado, deba responder a procesos de cambio, y que requiere una considerable movilización de recursos. Es el precio de cualquier reforma seria, y negarse a satisfacerlo sería vaciarla de contenido.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALONSO HINOJAL, I. (1985): «La nueva sociología de la educación, la vieja y la de siempre. Interpretación de los años 70 desde los 80», *Educación y Sociedad* 4.

ALTHUSSER, L. (1977): «Ideología y aparatos ideológicos del Estado», en L.A., *Posiciones, Barcelona, Anagrama.*

ALZAGA, O. (1985): *Por la libertad de enseñanza. La piedra angular en la edificación de la democracia*, Barcelona, Planeta.

APPLE, M.W. (1982): *Education and power*, Londres, Routledge and Kegan Paul. (trad. cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.)
(1985): «El marxismo y el estudio reciente de la educación», *Educación y Sociedad*, 4.

ARNOVE, R.F., comp. (1980): *Philantropy and cultural imperialism*, Boston, G.K. Hall.

ARNOVE, R.F. y GRAFF, H.J. (1987): «Introduction», en R.F. Arnove y H.J. Graff, comps., *National literacy campaigns*, Nueva York, Plenum.

ARNOVE, R.F. y STROUT, T.S. (1976): «The evolution, uses, and implications of alternative education», Bloomington, Indiana University School of Education, policopiado.

BAUDELOT, CH. y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.

BENDIX, R. (1963): *Work and authority in industry: Ideologies of management in the course of industrialization*, Nueva York, Harper and Row.

BERG, I. (1971): *Education and jobs: The great training robbery*, Boston, Beacon Press.

BERTALANFFY, L. VON (1976): *Teoría general de los sistemas*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970): *La réproduction*, París, Minuit. Trad. cast.: *La reproducción*, Barcelona, Laia.

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976): *Schooling in capitalist America*, Nueva York, Basic Books. Trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI.
(1983): «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo», *Educación y Sociedad* 2.

BOZAL, V. (1977): *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress.

BRAVERMAN, H. (1974): *Labor and monopoly capital*, Nueva York, Monthly Review Press.

CARABAÑA, J. (1985): «Informe sobre el estudio referente a elección de centros de enseñanza por los padres», Madrid, C.I.D.E., policopiado.

CARNEGIE TASK FORCE ON TEACHING AS A PROFESSION (1986): *A nation prepared: Teachers in the 21st Century*, Nueva York, Carnegie Corporation.

CARNOY, M. (1984): «Educación, Economía y Estado», *Educación y Sociedad* 3.

CARNOY, M. y LEVIN, H.M. (1976): *The limits of educational reform*, Nueva York, Longman.
(1985): *Schooling and work in the democratic State*, Stanford, California, Stanford University Press.

CICOUREL, A.V. y KITSUSE, J. L. (1963): *The educational decision-makers*, Nueva York, Bobbs-Morrill.

COLEMAN, J.S. (1968): «The concept of equality of educational opportunity», *Harvard Educational Review* XXXVIII, 7-32.
COLLETTI, L. (1975): «Marxisme et dialectique», en L.C., *Politique et philosophie*, París, Galilée.
CONANT, J.B. (1959): *The American high school today*, Nueva York, McGraw-Hill.
CONDORCET (Marie Jean Antoine Caritat, marqués de) (1847): *Oeuvres de Condorcet*, edición de M.F. Arago, París Firmin Didot Frères. Los escritos sobre educación forman el volumen VII.
(1980): *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, Madrid, Editora Nacional.
CREMIN, L.A. (1951): *The American common school*, Nueva York, Columbia University Press. «Choice spurs debate at NEA representative assembly» (1989): *ISTA Advocate*, septiembre, págs. 4, 14.
CHUBB, J.E. y MOE, T.M. (1990): *Politics, markets, and America's schools*, Washington D.C., Brookings Institution.
DAVID, M. (1991): «Education reform in Britain and the U.S.A.», en R.F. Arnove, P.J. Altbach y G.P. Kelly, comps., *Emergent issues in education*, New Albany, State University of New York Press.
DEAL, C.E. (1975): «An organizational explanation of the failure of alternative secondary schools», *Educational Researcher* IV.
DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZAS MEDIAS (1983): *Hacia la reforma. Documentos de trabajo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, policopiado.
DREEBEN, R. (1968): *On what is learned in school*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
EDUCATION COMISSION OF THE STATES (1989): *Policy guide: a state policy maker's guide to public school choice*, Denver, E.C.S.
ELEJABEITIA, C. (1987): «La comunidad escolar y los centros docentes: estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la ley (Consejos Escolares de Centro) como en los informales de la vida del centro», Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, policopiado.
FANTINI, M. (1973): *Public schools of choice*, Nueva York, Simon and Schuster.
FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1982): *La crítica de la educación y la enseñanza en Marx*, tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid.
(1983a): «La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar», *Educación y Sociedad* 1.
(1983b): «La educación como realidad contradictoria: algunas tesis», *Sociología* 2.
(1984): Comentario a Helvetius, *Del hombre, sus facultades intelectuales y su educación*, texto inédito.
(1985a): *Trabajo, escuela e ideología*, Madrid, Akal.
(1985b): «¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación», *Educación y Sociedad* 4. Incluido en este volumen.
(1986a): «Texto y contexto en la educación: para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología», en M.F. Enguita, comp., *Marxismo y Sociología de la Educación*, Madrid, Akal.
(1986b): «Participación en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento», *Educación y Sociedad* 5. Incluido en este volumen.
(1986c): *Integrar o segregar: La enseñanza secundaria en los países industrializados*, Barcelona, Laia.
(1987a): *La escuela en el capitalismo democrático*, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
(1987b): «Educación y modos de producción», en F. Etxeberria, comp., *El fracaso de la escuela*, San Sebastián, Erein.
(1987c): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*, Barcelona, Laia.
(1991a): «La escuela del desencanto: profesionalismo docente *vs.* participación estudiantil», en AA.VV., *Sociedad, cultura y educación: Homenaje a la memoria de Carlos Lerena*, Madrid, Ediciones de la Universidad Complutense.
(1991b): «Burocracia, propiedad, profesión y comunidad: un análisis de las leyes de 1970, 1980 y 1985». Incluido en este volumen.
FERNÁNDEZ ENGUITA, M. e IRIARTE, M.E.: «Sobre el mal llamado poder judicial», *Cuadernos de Comunismo* 3 y 4.
FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1973): *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Madrid, Edicusa.
FINN, C. (1984): «Towars strategic independence: nine commandments for enhancing school effectiveness», *Phi Delta Kappan* LXV, 518-524.
FISKE, E. (1988): «Parental choice in public school gains» *New York Times*, 11 de julio, págs. 1, 86.
FREEMAN, R.B. (1976): *The over-educated American*, Nueva York, Academic Press.
FORQUIN, J.-C. (1983): «La "nouvelle sociologie de l'education" en Grande Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)», *Revue Française de Pédagogie* 63.
FOUCAULT, M. (1976): *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.
FURNISS, E.S. (1965): *The position of the laborer in a system of nationalism: A study in the labor theories of the later English mercantilists*, Nueva York, Augustus M. Kelley.
GAY, J., PASCUAL, A. y QUITLLET, R.: *Societat catalana i reforma escolar*, Barcelona, Laia, 1973 (trad. cast. en 1975).
GIL VILLA, F. (1990): «Espada y cruz. Autoritarismo y secularización en la enseñanza de la Iglesia», tesis doctoral inédita, Universidad Complutense, Dpto. Sociología III.
GIROUX, H.A. (1983a): *Theory and resistance in education*, South Hadley, Mass., Bergin and Garvey.
(1983b): «Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis», *Harvard Educational Review* LIII, 3.
(1986): *School and the struggle for public lige*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
GLENN, C. (1989): «Putting choice in place», en J. Nathan, comp., *Public schools by choice*, St. Paul, Minn, The Institute for Learning and Teaching.
GÓMEZ LLORENTE, L y MAYORAL, V. (1981): *La escuela pública comunitaria*, Barcelona, Laia.
GONZÁLEZ AGUADO, P.: «El debate sobre la libertad de elección de centro como dilentatismo teórico», *Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación* (1990), Madrid, 1991.
GRAUBARD, A. (1972): «The free school movement», *Harvard Educational Review* XLII, agosto.
HABERMAS, J. (1975): *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío* Buenos Aires, Amorrortu.
HELVETIUS, C.A. (1975): *Oeuvres complètes*, París, Pierre Didot l'Aîné.
HENRY, J. (1972): *Culture against man*, Harmondsworth, Penguin.
HILFERDING, R. (1923): *Das Finanzkapital*, Viena, Volksbuchhandlung.
INKELES, A. (1966): «Social structure and the socialization of competence», *Harvard Educational Review* XXXVI, 3.
INKELES, A. y SMITH, D. (1974): *Becoming modern*, Cambridge, Mass. Harvard University Press.

JAKUBOWSKY, F.: *Les superestructures ideologiques dans la conception matérialiste de l'histoire*, París, Etudes et Documentation Internationales.
JAMES, E. (1987): «The public/private division of responsibility for education: an international comparison», *Economics of Education Review* VI, 1.
JENKINS, R. (1983): *Lads, citizens and ordinary kids*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
JENNINGS, L. (1989): «In poll, slim majority of board chiefs oppose choice», *Education Week*, 8 de marzo.
KANT, I. (1968): *Pädagogik*, en *Kants Werke*, edición de la Academia de Berlín, volumen XI, Berlín Oeste, Walter de Gruyter und Co. Hay traducción al castellano: KANT, *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983.
(1978): *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, México, Porrúa.
KATZ, M.B. (1968): *The irony of early school reform*, Cambridge, Mass., Harvard Uniersity Press.
KATZ, M.B. (1971): Comp. (1971): *School reform: past and present*, Boston, Little, Brown & Co.
(1973): «From voluntariem to bureaucracy in American education», en M.B. Katz, comp., *Education in American history*, Nueva York, Praeger.
LARSON, C., MCCARTHY, M. y BUECHLER, M. (1990): *Educational choice: issues for policy makers*, Bloomington, Indiana University/Indiana Education Policy Center.
LASKI, H. (1977): *El liberalismo europeo*, México, Fondo de Cultura Económica.
LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel. *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*, aprobada el 15 de marzo de 1984.
LOCKE, J. (1968): *Thoughts on education*, en J.L. Axtell, comp., *The educational writings of John Locke*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. cast.: Locke, *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 1986.
(1976): *Ensayo sobre el gobierno civil*, Madrid, Aguilar.
(s/f): *On the conduct of human understanding*, en *The works of John Locke*, Scientia Verlag Aalen, basada en la edición de 1823 de J. Evans & Co., Londres. Trad. cast. incluida en Locke, *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 1986.
MACLEOD, J. (1987): *Aint't no makin' it*. Boulder, Col., Westview Press.
MCGINN, N. (1992): «Reforming educational governance: centralization/decentralization», en R.F. Arnove, P.G. Altbach y G.P. Kelly, comps., *Emergent issues in education*, New Albany, State University of New York Press.
MARAVALL, J.M. (1984): *La reforma de la enseñanza*, Barcelona, Laia.
MARX, K. (1970): *La ideología alemana*, Barcelona, Grijalbo.
(1971): *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, Barcelona, Ariel.
(1974): *Teorías sobre la plusvalía*, Madrid, Alberto Corazón, 2 vols.
(1975a): *El capital*, Madrid, Siglo XXI, 8 vols.
(1975b): «Critique of Hegel's doctrine of the state», en K.M., *Early Writings*, Harmondsworth, Penguin.
(1976a): *Contribución a la crítica de la economía política*, Madrid, Alberto Corazón.
(1976b): *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, Madrid, Siglo XXI, 3 vols.
(1977): *Manuscritos: economía y filosofía*, Madrid, Alianza.
MILL, J.S. (1961): *The philosophy of John Stuart Mill*, edición de M. Cohen, Nueva York, Modern Library.
MONTESQUIEU (1976): *El espíritu de las leyes*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
MORIN, E. (1977): *Le méthode*, París Le Seuil, 3 vols.
NATHAN, J. (1989): «Interdistrict programs offer "expanded opportunities"», *Education Week*, 19 de abril, págs. 24 32.

NATIONAL COMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983): *A nation at risk: the imperative for educational reform*, Washington D.C., U.S. Department of Education.
O'CONNOR, J. (1973): *The fiscal crisis of the state*, Nueva York, St. Martin's Press. (Trad. cast.: *La crisis fiscal del Estado*, Barcelona, Península.)
OIKOS (1983): Encuesta nacional encargada por la Confederación Española de Centros de Enseñanza y realizada por el Instituto Oikos. Publicada en *Actualidad Docente* 67, abril de 1983, págs. 11-14.
ORNSTEIN, A.C. y LEVINE, D.E. (1989): *Foundations of education*, Boston, Houghton Mifflin, 4ª edición.
PARSONS, T. (1976a): «La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», *Revista de Educación* 242. Esta es la única versión completa en España de este artículo, pero, como la traducción no es muy buena, empleamos otra versión, incompleta pero mejor traducida:
(1976b): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en A. Gras, comp., *Sociología de la educación: textos fundamentales*, Madrid, Narcea.
PASSERON, J.-C. (1983): «La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y en el mercado de los bienes simbólicos», *Educación y Sociedad* 1.
QERRIEN, A. (1979): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta.
RAMUSSEN, R.L. (1975): «Distribution of students in Alum Rock schools by ethnic group, elegibility for compensatory voucher, and sex», Santa Monica, Cal., Rand (WN-8998-NIE).
RIDDLE, W. y STEDMAN, J.B. (1989): «Public school choice» (CRS Report for Congress Nº 89-124 EPW), Washington D.C., Congress Research Service, Library of Congress.
RIORDAN, R.C. (1972): «Alternative schools in action», Bloomington, Ind., *Phi Delta Kappan Fastback* 11.
ROUSSEAU, J.-J. (1868): *Considerations sur le gouvernement de Pologne*, en *Oeuvres complètes*, vol. I, París, Firmin Didot.
(1978): *Emilio, o de la educación*, México, Porrúa.
SÁNCHEZ, K., SMITH, G., ARNOVE, R. y KUSMIC, J. (1990): «Educational choice», Bloomington, Ind., Consortium of Educational Policy Studies, documento de trabajo.
SARUP, M. (1978): *Marxism and education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
SHARP, R. (1980): *Knowledge, ideology and the politics of schooling*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
SHARP, R. y GREEN, A. (1975): *Education and social control*, Londres, Routlege and Kegan Paul.
THOMPSON, E.P. (1977): «Improvement threatened by "stampede" for choice», *Education Week*, 19 de abril, págs. 24, 32.
TOLEDO GUIJARRO, J.M. (1983): «La formación cívica en la E.G.B.», *Educación y Sociedad* 2.
TYACK, D.B. (1974): *The One Best System*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
VARELA, J. (1983): *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, Madrid, La Piqueta.
VOLOSINOV, V.N. (1973): *Marxism and the philosophy of language*, Londres, Seminar Press.
WILLIAMS, R. (1965): *The Long Revolution*, Harmondsworth, Penguin.
WILLIS, P. (1978): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*, Aldershot, Gower, (trad. cast.: *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal, 1988).
(1981): «Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction», *Interchange* XII, 2-3.
(1982): «Cultural production and theories of reproduction», Birmingham, Centre for Contemporary Cultural Studies, policopiado (trad. cast.: «Producción cultural y teorías de la reproducción», *Educación y Sociedad* 5).
YOUNG, M.F.D., comp. (1971): *Knowledge and control*, Londres, Macmillan.